

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**O JOGO COM REGRAS EXPLÍCITAS PODE SER UM INSTRUMENTO PARA O
SUCESSO DE ESTUDANTES COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR?**

SILVIA NARA SIQUEIRA PINHEIRO

Pelotas, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: CULTURA ESCRITA, LINGUAGENS E APRENDIZAGEM

SILVIA NARA SIQUEIRA PINHEIRO

**O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de
estudantes com história de fracasso escolar?**

Tese no Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE – da Faculdade de Educação
– FaE – da Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani.

Pelotas – RS, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P654j Pinheiro, Silvia Nara Siqueira

O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar? / Silvia Nara Siqueira Pinheiro ; Magda Floriana Damiani, orientadora. — Pelotas, 2014.

218 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Jogo. 2. Fracasso escolar. 3. Aprendizagem. 4. Funções psicológicas superiores. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Damiani, Magda Floriana, orient. II. Título.

CDD : 371.3

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Silvia Nara Siqueira Pinheiro

O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora

.....
Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani (Orientador)

Doutora em Educação pelo Institute of Education da Universidade de Londres/Inglaterra

.....
Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/RJ

.....
Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho às crianças que fracassam na escola.

Agradecimentos

Aos professores.

Aos colegas de doutorado.

Aos alunos, mães, professoras, orientadora educacional, direção que me receberam com muito carinho e confiaram no meu trabalho.

As alunas do curso de Pedagogia da UNIPAMPA, Liziane Garcia Gonçalves e Carla Josiele Weber, pela disponibilidade e entrega voluntária.

A minha família pelo apoio e compreensão.

Obrigada

Quem não é capaz de lutar pelos outros, não será nunca
suficientemente capaz de lutar por si mesmo.
(Fidel Castro, Museu da Revolução, Havana, Cuba)

Resumo

PINHEIRO, Sílvia Nara Siqueira. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?** 2014. 218f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa teve como objetivo, tomando como base as ideias de Lev Semenovich Vygotsky, Alexis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin (autores filiados à Psicologia Histórico-cultural), investigar se o jogo com regras explícitas, no contexto de intervenções individualizadas, pode: 1) ser um instrumento para o sucesso em estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental que apresentam história de fracasso escolar; e 2) influenciar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (FPS), como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a tomada de consciência. O jogo com regras, como um caminho para modificação da história de fracasso escolar, tem sido pouco estudado na perspectiva histórico-cultural. A maior parte das pesquisas, que têm por base essa teoria, investiga o jogo na pré-escola. A pesquisa que deu suporte a esta tese teve caráter qualitativa e foi baseada em intervenções estruturadas em três momentos: avaliação inicial e final junto aos alunos, mães e professoras e intervenções por meio dos jogos “memória”, “cara a cara” e “damas”. Foi efetuada junto a três alunos com história de repetência, dois de 11 anos e um de 9, dois do sexo masculino e um do feminino. As intervenções foram realizadas na escola em que os alunos estudam, no horário das aulas, em espaço reservado. Os instrumentos utilizados para coletar os dados das FPS trabalhadas e do desempenho escolar dos sujeitos foram: entrevistas semi-estruturadas, análise documental (histórico escolar e boletim acadêmico), observação, Teste de Desempenho Escolar (TDE) e os subtestes de informação, compreensão, dígitos, semelhanças, aritmética e o de completar figuras da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC – III. A aplicação dos testes ocorreu de maneira assistida, ou seja, com apoio e a avaliação quantitativa (acerto e erro). O registro das ações, das falas e observações das intervenções foi realizado no diário de campo, como também gravado. A análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio do método microgenético e de análise de conteúdo do tipo temática. Todas as análises sofreram processos de triangulação. As FPS (percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência) e o desempenho acadêmico escolar foram estabelecidos como categorias teóricas e, como categoria emergente, foi considerada a formação da subjetividade dos sujeitos (especialmente no que concerne ao autoconceito relativo ao desempenho escolar e à autoestima). Os resultados indicaram que as intervenções obtiveram sucesso. A aprendizagem, ocorrida nas intervenções com a mediação dos jogos e da pesquisadora, promoveu o desenvolvimento das FPS e isso se refletiu no desempenho escolar dos estudantes: eles foram aprovados para a série seguinte. Percebeu-se também, efeitos no autoconceito relativo ao desempenho escolar e na autoestima dos sujeitos, que suscitaram mudanças no seu relacionamento interpessoal e no cuidado de si.

Palavras-chave: jogo; fracasso escolar; aprendizagem; funções psicológicas superiores; psicologia histórico-cultural

Abstract

Pinheiro, Sílvia Nara Siqueira. **Play with explicit rules can be an instrument in the success of students with a history of school failure?** 2014. 218f. Thesis (Doctorate) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aims, based on the ideas of Lev Semenovitch Vygotsky, Leontiev and Alexis N. Daniil B. Elkonin (affiliated authors to the Historic-Cultural Psychology), investigate if the game with explicit rules, in the context of individualized interventions, can: 1) be a tool for success in students of 3rd and 4th year of primary school who have history of school failure; 2) influence the development of higher mental functions (HMF), such as perception, attention, memory, reasoning and resumption of awareness. The game with rules, as a way for modification of the history of school failure, has been understudied in historical and cultural perspective. Most researches that are based on this theory, investigates the game in preschool. The research that supports this thesis was qualitative in nature and was based on interventions structured in three stages: initial and final evaluation with the students, mothers and teachers and interventions through the game "Memory", "face to face" and "checkers". Was performed with three students with a history of repetition, two 11 years and 9 years old, male and female. The interventions were conducted at schools where students study, during school hours, in placeholder. The instruments used to collect data from the HMS worked and school performance of subjects were semi-structured interviews, document analysis (academic transcripts and academic bulletin), observation, understanding, digits, similarities, arithmetic, picture completion and the Wechsler intelligence Scale for Children – WISC – III. The application of the tests occurred in a assisted manner, that is, supported with quantitative evaluation (trial and error), semi-structured interviews, document analysis (transcript and academic bulletin) and observation. The record of the actions, the words and observations of interventions was performed in the field diary, as well as recorded. The analysis and data interpretation were performed using microgenetic method and analysis of thematic content. All analyzes suffered triangulation process. The HMF (perception, attention, memory, reasoning and awareness) and academic performance of the subjects were settled into the theoretical categories and, as an emerging category, was considered the formation of subjectivity of the subject (especially in relation to self regarding school performance and self-esteem). The results indicated that the interventions were successful. The learning that occurred in interventions with games and researcher mediation has promoted the development of FPS and this was reflected in the academic performance of students: they were approved for the following series. It was also perceived effects on self-concept on the academic performance and self-esteem of the subjects, which raised changes in your interpersonal relationships and self care.

Keywords: games, school failure, learning, higher mental functions; cultural-historical psychology

Lista de Figuras

Figura 1	Processo de mediação.....	23
Quadro 1	Resumo das intervenções e dos procedimentos de coleta de dados para sua avaliação.....	78
Quadro 2	Instrumentos de coleta de dados utilizados nas avaliações e seus objetivos.....	79

Lista de tabelas

Tabela 1	Resultados das questões do WISC – III aplicadas, antes da intervenção (Alcindo).....	95
Tabela 2	Resultados das questões do WISC – III aplicadas, após a intervenção (Alcindo).....	96
Tabela 3	Resultados das questões do WISC – III aplicadas antes da intervenção (Janaína).....	121
Tabela 4	Resultados das questões do WISC – III aplicadas após a intervenção (Janaína).....	22
Tabela 5	Resultados das questões do WISC – III aplicadas antes da intervenção (Vinícius).....	138
Tabela 6	Resultados das questões do WISC – III aplicadas após a intervenção (Vinícius).....	139
Tabela 7	Notas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e médias finais do ano letivo (Alcindo).....	142
Tabela 8	Resultados das questões do TDE aplicadas antes da intervenção (Alcindo).....	144
Tabela 9	Resultados das questões do TDE após a intervenção (Alcindo)....	145
Tabela 10	Notas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e médias finais do ano letivo. (Janaína).....	149
Tabela 11	Resultados das questões do TDE aplicadas antes da intervenção (Janaína).....	151
Tabela 12	Resultados das questões do TDE aplicadas após a intervenção (Janaína)	152
Tabela 13	Notas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e médias finais do ano letivo. (Vinícius)	156
Tabela 14	Resultados das questões do TDE aplicadas antes da intervenção (Vinícius).....	158
Tabela 15	Resultados das questões do TDE aplicadas após a intervenção (Vinícius).....	160

Lista de abreviaturas e siglas

Prova ABC	Avaliação Brasileira do Final do ciclo da Alfabetização
BVSPsi	Biblioteca Virtual em Saúde — Psicologia Brasil
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
WISC – III	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças
MEC	Ministério da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICCP	International Council for Children's Play
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDE	Teste de Desempenho Escolar
ULAPSI	União Latinoamericana de Psicologia
Unipampa	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo1. Psicologia histórico-cultural.....	22
1.1. Concepção de homem.....	22
1.2. Funções Psicológicas Superiores.....	24
1.3. Aprendizagem e desenvolvimento.....	34
Capítulo 2. Jogo.....	42
2.1. Definição do jogo.....	42
2.2. História do jogo.....	44
2.3. O jogo na teoria histórico-cultural.....	47
2.4. Revisão de pesquisas sobre o jogo na escolarização.....	53
Capítulo 3. Método da pesquisa.....	61
3.1. Método da investigação.....	61
3.2. Contexto e sujeitos da pesquisa.....	63
3.3. Método das intervenções.....	64
3.4. Método de avaliação das intervenções.....	66
3.4.1. Instrumentos de coleta de dados.....	66
3.4.1.1. Avaliação inicial e final de algumas FPS e do desempenho escolar dos sujeitos.....	67
3.4.1.2. Entrevista semi-estruturada.....	71
3.4.1.3. Análise documental.....	72
3.4.1.4. Observação.....	73
3.5. Análise e interpretação dos dados.....	74
3.6. Achados do estudo piloto.....	75
3.7. Descrição das intervenções.....	80
Capítulo 4. Achados e Discussão.....	85
4.1. Histórias dos alunos.....	85
4.2. Desenvolvimento das FPS.....	89
4.3. Desempenho escolar dos sujeitos.....	140
4.4. Formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima) – categoria emergente.....	161
4.5. Avaliação dos efeitos das intervenções.....	165
4.6. Avaliação das intervenções.....	174

Capítulo 5. Considerações finais.....	177
Referências.....	183
Apêndices.....	194

Introdução

O objetivo geral desta tese foi investigar, tomando como base as ideias de Lev Semenovich Vygotsky^{1,2}, Alexis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin (autores filiados à Psicologia Histórico-cultural), se o jogo com regras explícitas, no contexto de intervenções individualizadas, pode: ser um instrumento para o sucesso³ em estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental que apresentam história de fracasso escolar; influenciar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a tomada de consciência.

O jogo com regras, como caminho para modificação da história de fracasso escolar, tem sido pouco explorado pela psicologia Histórico-cultural. A maioria dos trabalhos de pesquisa, que têm por base essa teoria, investiga o jogo na pré-escola. Assim, pensa-se que esta tese pode contribuir para investigar o potencial do legado teórico dos autores acima citados, na luta contra o fracasso escolar no ensino fundamental, fenômeno que afeta, sobremaneira, a efetividade de nosso sistema educacional.

A temática da tese teve origem na história profissional da pesquisadora. O interesse pela área de aprendizagem escolar e, dentro dessa, pelo trabalho voltado a crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças que fracassam na escola, esteve sempre presente em sua trajetória profissional, desde o curso de graduação em psicologia. Iniciou sua experiência profissional como professora de crianças surdas, com deficiência intelectual, paralisia cerebral, problemas emocionais e outras dificuldades. Posteriormente, como psicóloga, atuou em escola especial. Por fim, exerceu, por muitos anos, o cargo de professora universitária, lecionando, supervisionando estágios e trabalhos de conclusão de curso, além de realizar pesquisas, tudo voltado a temática nessa área – trabalho que realiza até o presente.

A paixão pelo estudo, pela pesquisa e a busca incessante por respostas que auxiliassem os alunos em suas dificuldades escolares trouxeram-na ao doutorado. Essas respostas, quando encontradas, com certeza gerarão outras procuras, outros caminhos. A pesquisadora permanece em (re)construção, modificando

¹ Nas leituras realizadas, deparou-se com o nome desse teórico escrito de diferentes maneiras. Decidiu-se, neste projeto de tese, empregar a grafia Vygotsky exceto quando, nas referências citadas, forem usadas outras grafias.

² Parte da obra de Vygotsky encontra-se traduzida para o espanhol; a tradução para o português será realizada pela pesquisadora.

³ Sucesso escolar será entendido como desempenho adequado nas disciplinas que fazem parte do currículo.

constantemente seu fazer, seu saber, sempre procurando alternativas para aqueles que fracassam na escola.

Iniciando a análise do tema da tese, cabe comentar que *fracasso* e *sucesso* são termos que costumam ser utilizados, com frequência, para denominar uma aprendizagem escolar considerada insatisfatória ou satisfatória, respectivamente. A expressão *fracasso escolar* resume um grande número de fenômenos educacionais, como: baixo rendimento, repetência, reprovação, defasagem idade-série, evasão, dificuldades escolares, analfabetismo, entre outros (PATTO, 1990).

Analizando o tema, Ferrari (1985), no trabalho relativo à tendência secular (1872 a 1980) do analfabetismo nas escolas de 1º grau no Brasil, conclui que este não é uma herança, mas sim uma produção do estado. Para o autor, o analfabetismo pode ocorrer pela exclusão da escola, ou seja, pelo não-acesso a essa instituição, e na escola, no que se costuma denominar de ineficiência ou baixa produtividade do processo de alfabetização, o que na realidade é uma forma de exclusão, que gerará a evasão escolar.

Em 1990, na introdução de seu livro clássico “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”, Patto afirmava: “a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de 80” (p.21). Vinte e um anos passados constata-se, que o fracasso continua se fazendo presente, com índices alarmantes, em nosso país, como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), coletados em 2011.

No primeiro semestre desse ano, foi realizada uma avaliação do desempenho escolar de 6 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas municipais, estaduais e privadas de todas as capitais do país (IBOPE, 2011). O instrumento utilizado foi a prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização)⁴, aplicada em parceria entre o Movimento todos pela Educação, do Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, a Fundação CESGRANRIO e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O critério de avaliação adotado por essas entidades foi o mesmo que vem sendo utilizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos exames aplicados pelo Ministério da Educação (MEC), aos

⁴ Prova experimental desenvolvida para a avaliação dos estudantes do ensino fundamental brasileiro que tem como objetivo identificar os níveis de alfabetização e compreensão da matemática, ao final do primeiro ciclo (IBOPE, 2011).

alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Nesse modelo, o aluno tem que obter 175 pontos para demonstrar uma aprendizagem considerada adequada em leitura e matemática.

Na avaliação da leitura, obter 175 pontos da escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) significa ter habilidade para ler textos identificando o tema nele tratado, sendo capaz de localizar informações, identificar personagens, estabelecer relações de causa e consequência contidas no enredo e identificar características de personagens. O escore médio nacional obtido na prova ABC foi de 185,8 pontos e o percentual de alunos que aprendeu o esperado para esta etapa foi de 56,1%. Assim, constatou-se que mais de 40% dos alunos concluíram o 3º ano do ensino fundamental sem o nível de aprendizado esperado, em leitura. Cabe comentar que os resultados demonstram uma variação entre as redes privada e pública: na privada, a média foi de 216,7 pontos, enquanto na pública, foi de 175,7.

Na avaliação da escrita, os alunos foram solicitados a realizar uma redação na qual foram examinadas três competências: adequação ao tema e ao gênero, coesão e coerência e registro (grafia das palavras, adequação às normas gramaticais, segmentação de palavras e pontuação). A média considerada satisfatória era de 75 pontos, em escala de 0 a 100. A média nacional ficou em 68,1 pontos e, mais uma vez, ocorreram diferenças entre a escola pública (62,3) e a privada (86,2).

Na matemática, o aluno que atinge o ponto 175 da escala SAEB, é considerado capaz de efetuar adição e subtração de números naturais, com ou sem recurso, resolver situações que envolvam o sistema monetário brasileiro e as unidades de medida padronizadas (litro e meio litro), identificar o número de lados de um polígono, determinar o número de uma sequência numérica e ler horas em relógios digitais. Nessa área, a média nacional alcançada ficou em 171 pontos, com 42,8% do total das crianças tendo aprendido os conteúdos esperados para a série. Este dado também mostra que mais de 50% dos alunos não apresentaram o desempenho considerado necessário. Novamente, os resultados indicam diferenças entre as escolas públicas e as privadas: respectivamente, 158 e 211,2 pontos.

Com base nos dados expostos, percebe-se se que existia, em 2011, um percentual bastante significativo de alunos que não haviam atingido as competências esperadas para o 3º ano na leitura, na escrita e na matemática, nos testes realizados. Esses resultados indicam também que os alunos da escola pública apresentavam defasagens maiores que os da privada, em todas as áreas.

Uma das conclusões das instituições que operacionalizaram a prova ABC foi a de que todas as crianças, nessa etapa, deveriam estar plenamente alfabetizadas e ter bem desenvolvidas as habilidades de matemática, leitura e escrita. As instituições alegavam que, se esses objetivos não fossem atingidos, dificilmente haveria condições de universalizar a aprendizagem nas demais séries da educação básica, situação que necessita ser modificada.

Apesar de se saber que notas em provas padronizadas não são capazes de refletir plenamente o desempenho escolar das crianças (PERRENOUD, 1999), considera-se que os resultados da prova ABC não podem ser desprezados, pois espelham a realidade, em alguma medida. Por se acreditar que a situação mostrada por essa pesquisa não seja diferente da que se encontraria mais recentemente, pensa-se que o fracasso escolar permanece como um problema a ser combatido.

Patto (2010), na introdução do livro “A Cidadania Negada: políticas públicas e formas de viver” afirma que, em uma sociedade profundamente desigual e opressiva, as políticas públicas propostas para solucionar os problemas sociais, no caso os da educação – escola, produzem *efeitos cosméticos*, já que supostamente promovem a inclusão, mas, na realidade disfarçam a exclusão. Os alunos estão na escola, mas não lhes é garantida uma educação de qualidade. Assim, forma-se um novo grupo denominado *analfabetos escolarizados*.

Patto, em 1990 mostrou que as explicações para o fracasso escolar, vigentes à época, voltavam-se, predominantemente, para o próprio aluno e sua família, atribuindo, aos grupos de nível socioeconômico mais baixo, nos quais se observam os maiores índices de repetência e evasão, déficits mentais ou culturais – ideias que a autora já alertava necessitarem de revisão. Patto (1990) argumentava que a escola apresenta um discurso que naturaliza o fracasso escolar, isto é, um discurso que aponta esse fenômeno como algo normal, que deve, portanto, ser aceito como inevitável. Em contraposição a tal discurso, afirmava que o fracasso da escola pública é gerado por obstáculos por ela mesma criados.

Soares (1997) foi outra pesquisadora que se voltou à análise do fracasso escolar, descrevendo as explicações que vigiam à época da publicação de seu livro em 1986, baseadas no que denominou “ideologia do dom”, “ideologia da deficiência cultural” e “ideologia das diferenças culturais”. Embora a autora apresente essas “ideologias” em ordem do seu aparecimento, é importante notar que as novas ideias que foram aparecendo não eliminaram as anteriores.

No entendimento da “ideologia do dom”, o sucesso ou o fracasso dependem de cada um e de suas possibilidades. Ela parte do princípio de que a escola oferece oportunidades iguais a todos e, assim, o aproveitamento do aluno está sujeito ao seu “dom”, ou seja, sua capacidade inata. Essa concepção tem respaldo na psicologia diferencial e na psicometria, que afirmam a existência de diferenças nas capacidades cognitivas dos indivíduos, propondo maneiras para avaliá-las.

A “ideologia da carência ou deficiência cultural” propõe que as causas das dificuldades de aprendizagem são fatores como privação ou insuficiência de estímulos sensoriais, perceptivos e motores. Desses fatores, decorreriam déficits nas áreas da linguagem, cognição etc. Como se pode deduzir, esse tipo de carência atingiria, predominantemente, as classes populares, que apresentariam carências econômicas, sociais e culturais levando seus integrantes a um desenvolvimento intelectual deficiente. Essa ideologia ilustra uma posição preconceituosa em relação às classes populares, fechando os olhos ao fato de que o suposto déficit dessas classes é avaliado por parâmetros do grupo dominante. Tal grupo não reconhece a cultura das outras camadas sociais como válida e tem interesse em mantê-las em posição inferiorizada, para perpetuar seu poder sobre elas.

A “ideologia das diferenças culturais”, por sua vez, avançando em relação ao preconceito contra a cultura popular, expresso na “ideologia da carência cultural”, passou a considerar que as classes populares teriam uma cultura diferente daquela das classes dominantes sem, necessariamente, ser inferior. Essa teoria explicava que, na escola, predomina a cultura das classes dominantes, levando os alunos, oriundos de classes populares, ao insucesso escolar, por não entenderem tal cultura e/ou não se adaptarem a ela. Nesse sentido, aparece aqui a ideia de que, se a escola acolhesse a cultura popular, talvez o fracasso escolar pudesse ser minimizado.

Perpassando esses discursos, encontramos os princípios do neoliberalismo, que defende a educação como privilégio de todos, como direito de todo o indivíduo, mas aceita que esta não será alcançada, da mesma maneira, por todos. Esses princípios explicam o fracasso pelo fato de as pessoas serem diferentes, resultando que cada uma permanecerá nos bancos escolares até onde suas condições o permitirem (PATTO, 1990; TACA; BRANCO, 2008; ZAGO, 2010).

É comum ainda hoje ouvirmos discursos explicativos, por parte dos órgãos públicos, dos professores, das famílias e dos próprios alunos, fundamentados nas

concepções acima descritas, como antes comentado (MARTINELLI; GENARI, 2009; LEONARDO et al., 2011; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2011). Os responsáveis pela educação continuam responsabilizando os alunos e as famílias pelas dificuldades de aprendizagem e estes permanecem introjetando a culpa pelo fracasso escolar (SOUZA; ZIBETTI, 2011). Deste modo, os estudantes, de vítima, passam a ser culpados pelo seu insucesso e, como decorrência, resta o encaminhamento dos que fracassam para o atendimento psicológico e/ou médico para ‘tratar’ e ‘curar’ suas dificuldades (SILVA; BRANDÃO, 2011). Assim, como argumentam Silva e Brandão (2011) e Asbahr e Lopes (2006), a sociedade, a escola e os professores livram-se da responsabilidade pelo fracasso dos alunos, ao depositá-la na estrutura familiar ou na própria criança.

Os trabalhos recém-citados sugerem que as explicações para o fracasso escolar, descritas por Patto (1990) e Soares (1997), ainda são válidas, na atualidade. Na análise realizada por Faria (2009) que enfocou 196 artigos sobre esse tema no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, no período compreendido entre 1971 e 2006, essa presença fica clara: a autora identificou que 65,3% deles vinculavam o fracasso escolar à cultura dos alunos. Esse tipo de enfoque aparece durante todo o período de tempo analisado. Os que adotavam uma explicação semelhante a que Soares (1997) denominou de “ideologia da carência cultural”, e que Faria (2009) classificou como “marginalidade cultural”, manifestando-se entre os anos de 1970 a 1980, totalizaram 32,1%. Por outro lado, os que adotavam a explicação que Faria (2009) classificou como “diversidade cultural”, correspondendo ao que Soares (1997) denominou “ideologia da diferença cultural”, perfizeram 31,2% dos artigos examinados – estes mais próximos à perspectiva de análise do contexto no qual ocorre o fracasso, como a inspirada nas ideias da Teoria histórico-cultural. Segundo Faria (2009), é importante que esse contexto seja visto como elemento importante para o desempenho escolar. A autora comenta que

[a] questão refere-se a como essa dimensão antropológica da cultura relaciona-se com as demais dimensões da prática educativa mais ampla e das práticas pedagógicas na escola, sobretudo em relação aos compromissos políticos e aos projetos de sociedade que expressam (p.13).

Zago (2010) também considera que o fracasso escolar deve ser olhado pelo ângulo das relações sociais e não somente pelo ângulo do aluno e da família. Seguindo essa ideia, encontramos os princípios da psicologia histórico-cultural que, mais recentemente, têm sido utilizados como importantes subsídios para entender o fracasso focando na história e nas características da cultura da sociedade na qual ele ocorre. A ideia central, dessa perspectiva teórica, é de que, na interação social e por intermédio do uso de instrumentos materiais e psicológicos (signos) — principalmente a linguagem —, ocorre o desenvolvimento. Assim, a mente humana e seu funcionamento (incluindo a aprendizagem) não têm somente uma origem biológica, mas também uma origem social (VYGOTSKY, 1995, 2009; LURIA, 1988).

Assim, poderíamos dizer que todo o indivíduo, inclusive o estudante com história de fracasso escolar, é um ser em desenvolvimento, criativo, portanto em constante mudança, que pode encontrar, no ensino, caminhos para modificar sua história.

Nesse sentido, acredita-se que o jogo possa ser um caminho para o desenvolvimento mental, o que reverberará no desempenho escolar do estudante que apresenta dificuldades em termos de aprendizagem escolar. Pensa-se que o jogo de regras explícitas, utilizado no contexto de intervenções pedagógicas individualizadas, apresenta potencial para auxiliar esse estudante a desenvolver sua percepção, atenção, memória, tomada de consciência e seu raciocínio.

As ideias expostas acima serão desenvolvidas, mais detalhadamente, ao longo da tese. No primeiro capítulo, apresenta-se a Teoria Histórico-cultural, discutindo a concepção de homem como um ser social que, por meio das relações mediadas, se apropria do conhecimento historicamente construído, processo que desenvolve suas funções psicológicas superiores. Esse processo ocorre em situações de aprendizagem. Aborda-se, também a afetividade, pois se entende que ela está presente neste processo. Os conceitos de mediação e de funções psicológicas superiores e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem serão também enfocados, uma vez que embasaram o planejamento e a implementação das intervenções realizadas.

No segundo capítulo, discute-se a definição de jogo, situando-o historicamente e possibilitando uma visão ampla sobre o tema. Posteriormente, aborda-se, a partir da Teoria histórico-cultural, a importância do jogo para o

desenvolvimento psíquico do ser humano e, por fim, apresentam-se algumas das pesquisas realizadas sobre esse tema.

O terceiro capítulo descreve a metodologia da pesquisa, a qual envolve dois componentes: a metodologia das intervenções — os jogos utilizados e os encontros com os sujeitos — e a metodologia de avaliação das intervenções — instrumentos usados na coleta e na análise dos dados. Mostra o contexto e os sujeitos; delineia a análise e a interpretação dos dados. Apresenta os resultados do estudo piloto, propondo o replanejamento da pesquisa para o estudo principal e a descrição de como foram realizadas as intervenções.

No quarto capítulo, descrevem-se e discutem-se os achados. Está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, foram descritas as histórias dos sujeitos; na segunda parte, foram expostos os efeitos das intervenções nas funções psicológicas superiores, no desempenho escolar e na formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima) – categoria emergente. Posteriormente, a avaliação dos efeitos das intervenções, objetivando discutir os dados dos três estudos, relacionando-os com a psicologia histórico-cultural e, por fim, a avaliação das intervenções.

Por último, no capítulo 5, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

Capítulo 1. A Teoria Histórico-cultural

O presente capítulo aborda alguns tópicos centrais da Teoria histórico-cultural considerados importantes para compreendê-la e também para desenvolver a pesquisa que embasou esta tese. Além das ideias de Vygotsky (1995), por vezes, também são expostos alguns conceitos de Leontiev (1988), Luria (1988) e Elkonin (2009) que nos ajudam a entender o desenvolvimento do ser humano na perspectiva dessa teoria.

1.1. Concepção de homem

Vygotsky, proeminente psicólogo russo, desenvolveu influenciado por Marx e Engels, entre outros teóricos, uma teoria psicológica estabelecendo uma nova perspectiva acerca da relação entre o homem e a sociedade e enfatizando o caráter mediado e histórico-cultural dos processos psíquicos.

Vygotsky entendia que não há como se saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos inseridos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação, de produção para a sobrevivência e as formas de ser do nosso tempo (VYGOTSKY, 1995, 1989; LURIA, 1988).

Do ponto de vista da Teoria Histórico-cultural, o funcionamento psicológico se desenvolve em um dado momento histórico e tem como base as relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos, no mundo. O homem é um ser social, é produto e produtor das relações sociais historicamente construídas pela humanidade. (VYGOTSKY, 1995)

Nessa perspectiva de constituição do ser humano, Leontiev (1988) identifica as atividades de brincar, estudar e trabalhar e Vygotsky (1995), a linguagem, como meio pelos quais o homem vai se apropriando do mundo que o rodeia. Homens e animais nascem com funções psicológicas elementares e o que os diferencia não é somente a maior atividade nervosa do cérebro humano. O homem, além das funções psicológicas exigidas para a satisfação das necessidades biológicas, que os animais também possuem (alimentação, reprodução, resguardo), desenvolve funções psicológicas superiores (FPS) ao longo da sua história. Para Luria (1992), as FPS resultam da interação dos fatores biológicos com os fatores culturais.

Vygotsky, citando Marx e Engels (1984), explica que o homem, “ao atuar sobre a natureza externa e mediante a esse movimento, ao modificá-la, [...] modifica ao mesmo tempo sua própria natureza” (1995, p.85). O homem se relaciona com outros homens, na condição de sujeito, de construtor da cultura e do conhecimento. Nessa relação, todos são alterados: os sujeitos, o meio ambiente e os objetos. Homens e animais diferenciam-se pela possibilidade de modificação da natureza, criação e utilização de instrumentos e signos e pela existência da consciência, nos primeiros. Essa modificação, que se constitui em processo dialético, mostra o dinamismo da sociedade, indicando que a realidade não é estática, que não estamos em um mundo pronto e acabado, mas em constante movimento (VYGOTSKY, 1995).

Como já mencionados, o homem estabelece relações com o mundo e com os outros homens. Entretanto, tais relações não são diretas, elas são mediadas por instrumentos materiais e psicológicos (signos) que o próprio homem cria, como mostra a Figura 1.

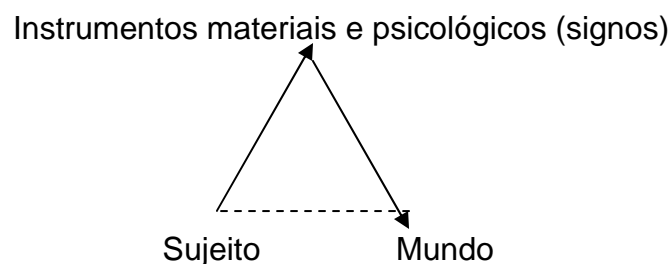


Figura 1 – Processo de Mediação

Fonte: Vygotsky, 1995

Os instrumentos psicológicos (signos) apresentam semelhanças com os instrumentos materiais, pois os dois realizam a mediação entre o sujeito e o mundo; o que os diferencia é que os instrumentos materiais estão voltados para o objeto externo, enquanto os psicológicos (signos) são voltados para o mundo interno (VYGOTSKY, 1995).

Os homens criam, utilizam, aperfeiçoam, preservam e realizam adaptações nos instrumentos materiais e transmitem o conhecimento gerado nesse processo para as gerações futuras por meio dos instrumentos psicológicos (signos). Os signos são sinais artificiais produzidos pelo homem e utilizados como meios para dominar a sua conduta e a dos outros. São instrumentos psicológicos, que permitem a

ocorrência de processos como memorizar, comparar, analisar, que auxiliam nas tarefas mentais, assim como os instrumentos materiais auxiliam nas tarefas físicas. Para Vygotsky (1995, p. 77), “[...] é o próprio homem que determina seu comportamento com ajuda de estímulos meios artificialmente criados”. Essa operação é inconcebível e impossível nos animais.

São instrumentos psicológicos a linguagem, a escrita, os sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, os mapas e os desenhos, entre muitos outros. Dentre os signos, a linguagem possui papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem humana: é um instrumento psicológico que reflete a realidade e permite refletir sobre ela, que desempenha o papel de mediador entre estímulos e respostas, que permite a autorregulação da própria conduta, que permite o planejamento da ação, além do intercâmbio e da comunicação entre as pessoas (VYGOTSKY, 1995). A linguagem, então, permite o entendimento entre os sujeitos e o entendimento dos objetos, possibilita a re-elaboração da realidade e nos marca como humanos (VYGOTSKY, 2009).

A linguagem é essencial para o processo de apropriação do conhecimento e transmissão deste de uma geração para outra, Ela também é um dos instrumentos que possibilita o aparecimento das funções psicológicas superiores. Resumindo, para Vygotsky (1995), a gênese do comportamento humano ocorre por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na interação social e mediada pelo uso de signos.

1.2. Funções Psicológicas Superiores

Vygotsky (1995) defendia a ideia de que todas as FPS aparecem duas vezes: durante atividades coletivas, como funções interpessoais, e no âmbito individual, como funções intrapessoais, assumindo assim uma direção que vai do social para o individual. Para Vygotsky (1995, p.151), “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transportadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”.

Todas as funções se estruturam no coletivo, nas relações com os outros, no meio social, passando, posteriormente, a serem funções psíquicas da personalidade. Esse processo de internalização é permeado pelo componente afetivo, ou seja, o aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização do

processo é influenciado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito (VYGOTSKI, 1995). Atualmente, Smolka (2000) questiona o uso da palavra e internalização e propõem a palavra apropriação para substituí-la. Tal mudança é justificada pelo fato de que, segundo essa autora, o termo internalização carrega a idéia de dentro/fora do indivíduo, indicando um dualismo que contraria o princípio monista de Vygotsky. O termo apropriação apresenta outras significações, “refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28). O foco da apropriação, não são as ações mediadas, mas as significações da ação humana, os sentidos das práticas que geram múltiplos significados e sentidos dependendo das posições e da maneira de participação dos envolvidos nas relações, gerando subjetividades. Contrapondo a ideia de dentro e fora, Beatón (2013), teórico da área, expõe que Vygotsky nunca estabeleceu uma dicotomia entre o externo e o interno, como também, entre o cognitivo e o afetivo. Adotar-se-á, no presente trabalho, a expressão internalização, pois se compreende que Vygotsky (1995), por estar ancorado nas idéias de Marx e Engels, não tinha como dar a entender um homem dualista.

Vygotsky (1995), analisando o desenvolvimento das FPS, argumenta que a psicologia tradicional, ou não as investigava, naquele momento histórico (1931), ou, quando o fazia, desenvolvia pesquisas equivocadas sobre elas. As FPS e as complexas estruturações da conduta, com suas peculiaridades de funcionamento e estrutura, com sua singularidade, desde sua origem até seu completo amadurecimento, permaneciam, para os pesquisadores, à margem de seu foco de estudo. As funções não eram tomadas como processo e sim como elementos isolados, perdendo seu caráter estrutural integral. A psicologia tradicional, para estudar as FPS, separava-as e as descrevia. Dessa maneira, não conseguia revelar os nexos causais e as relações que se fazem presentes entre elas. Para Vygotsky (1995), o importante é a análise do conjunto das FPS, que não pode ser considerado como uma simples soma dessas funções, pois inclui o processo de interrelação entre elas. Para estudá-las, não se pode simplesmente descrevê-las em seu aspecto exterior, mas se deve explicá-las em sua gênese. Vygotsky (1995) argumenta que as funções elementares/rudimentares (atenção, memória, imaginação reprodutora, vontade impulsiva etc.) durante o processo de desenvolvimento histórico apenas se modificam.

As FPS no desenvolvimento histórico sofrem profundas mudanças, principalmente, em relação à consciência e ao controle que adquirem (atenção voluntária, imaginação criativa e vontade previsora etc.).

Na psicologia experimental, as funções superiores, além de serem vistas como naturais, foram estudadas em animais. Vygotsky (1995) questionava esse aspecto, afirmando que não se podia estudá-las nos animais se esses não as possuíam. Ele afirmava que as FPS são típicas do ser humano. No animal, ocorrem apenas os processos inferiores, de estímulo-resposta. O homem planeja e, para realizar o planejamento, necessita da consciência, da linguagem, da atenção voluntária, da memória voluntária, da percepção voluntária, ou seja, de funções desenvolvidas culturalmente, funções que o animal não tem, por não ter cultura.

Conforme Vygotsky (1995), a psicologia tradicional também não focava o desenvolvimento histórico das funções, confundia o natural com o cultural e com o histórico, o biológico com o social no desenvolvimento psíquico da criança.

O desenvolvimento das FPS abarca dois processos que parecem heterogêneos, mas que estão indissociavelmente unidos; embora não se fundam entre si:

trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKY, 1995, p. 29).

O desenvolvimento orgânico e o cultural constituem-se em um processo único. As FPS são produtos do desenvolvimento social da conduta, das interações entre os homens. Para que se desenvolvam socialmente, faz-se necessário certo grau de maturidade biológica, ou seja, certa estrutura (VYGOTSKY, 1995). A cultura modifica e desenvolve as funções, mas não as cria. Para explicar melhor suas ideias, Vygotsky (1995) traz o seguinte exemplo: a criança aprende a somar ou a diminuir não como resultado natural de seu desenvolvimento, mas como resultado da influência de seu ambiente cultural.

Para estudar as funções elementares e as superiores, o orgânico e o cultural, Vygotsky (1995) propõe uma perspectiva histórica, o que significa estudá-las em movimento. A conduta do homem só pode ser estudada como história da conduta:

ela nasce natural, desenvolve-se, pela mediação de signos, e passa para superior, cultural.

Quando, em uma investigação, se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica colocar em manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. “Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim que constitui seu fundamento” (VYGOTSKY, 1995, p.67-68).

Investigando percepção, memória, atenção e outras FPS, Vygotsky (1995) concluiu que, nas funções superiores, a mediação pelo signo modifica a estrutura dessas funções. Em decorrência, ele estabeleceu a regra geral de que: “na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo” (VYGOTSKY, 1995, p. 123).

O nexos que une o desenvolvimento natural e o cultural não é evolutivo, lento e gradual e sim revolucionário, ocorrendo por meio de mudanças bruscas e importantes para o processo de adaptação ao ambiente. As relações entre o natural e o cultural são dialéticas:

cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por uma parte, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem, às vezes, em uma etapa contrária, superior (VYGOTSKY, 1995, p. 157).

Embora as funções superiores neguem as naturais, ao mesmo tempo, conservam-nas de forma oculta. Por exemplo: a memória de natural, imediata, passa a ser mediada por meio de signos e torna-se, posteriormente, superior/cultural. Memória entendida como a capacidade para reter, fixar e evocar informações (VYGOTSKY, 1996).

A criança pré-escolar tem memória natural (imediata). Para ela, pensar é recordar, reproduzir situações anteriores. Quando descreve um objeto, relata lembranças que o reproduzem. O conceito de um objeto, nessa idade, não se estrutura de maneira lógica, mas, sobretudo, pela lembrança e pela concretude do

pensamento, que tem caráter sincrético.⁵ As crianças conseguem realizar abstrações, em um nível inicial, mas não em nível reflexivo. Percebe-se esse processo na criação de uma situação imaginária, como no jogo protagonizado (VYGOTSKY, 2008).

Em idade escolar, ocorre a substituição da memória imediata pela mediada. Essa mudança pode ser entendida em relação ao desenvolvimento de outras funções superiores e, principalmente, pela mudança que ocorre no pensamento (formação de conceitos): de sincrético para complexo⁶. A memória assume a função cultural e não apenas a natural. “O que na memorização imediata a memória obtém de imediato, na memorização mediada obtém-se com a ajuda de uma série de operações psíquicas” (VYGOTSKY, 1998, p.43) e estímulos complementares.

Na memória, faz-se presente o processo interfuncional, e esse é mediado pela linguagem “como instrumento semiótico entre a realidade objetiva, captada pela percepção sensorial e a apropriação dos conceitos expressos pelos signos” (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 326).

Para Vygotsky (1998), memorizar um material é diferente para quem pensa por complexos do que para quem pensa por conceitos⁷: as generalizações realizadas pela criança são diferentes das do adolescente. Estes memorizam algo por meio de conceitos, isto é, por meio da análise abstrata encerrada no próprio ato de pensar, utilizam uma estrutura lógica totalmente diferente daquela empregada, pelas crianças, ao memorizar esse material com ajuda de outros meios (por exemplo, com o auxílio da escrita), que é o que ocorre no pensamento por complexos.

O mesmo que ocorre com a memória, acontece com a atenção. A atenção é entendida como a capacidade para direcionar a consciência, por um período de tempo, para determinados estímulos (VYGOTSKY, 1996). No primeiro ano de vida, é um processo puramente orgânico relacionado ao crescimento, à maturação e ao desenvolvimento neurológico. Esse processo não se detém, nem se interrompe,

⁵ Para Vygotsky (2009), o desenvolvimento de conceitos passa por diferentes estágios sendo o primeiro denominado de sincrético. Típico da criança de tenra idade, os conceitos formados nele caracterizam-se por incluírem amontoados de objetos sem ordenação.

⁶ Nesse estágio do desenvolvimento dos conceitos a criança não realiza generalizações incoerentes, subjetivas em relação aos objetos, mas os conecta de maneira concreta, com vínculos que efetivamente existem entre eles (VYGOTSKY, 2009).

⁷ Esse é o último estágio do desenvolvimento do pensamento, caracterizado não só pela combinação e generalização dos elementos concretos da vivência, mas pela discriminação, abstração e isolamento de elementos fora do vínculo concreto e fatural (VYGOTSKY, 2009).

durante todo o desenvolvimento infantil, nem na vida adulta, salvo em situações de dano orgânico. É um processo lento, que sofre mudanças qualitativas, passando de natural para cultural. A criança, desde o nascimento, encontra-se em um meio complexo, em que é estimulada duplamente: pelos objetos e fenômenos e pelas palavras que orientam sua atenção. A história do desenvolvimento cultural da atenção começa no primeiro contato social entre a criança e o adulto. Esse desenvolvimento, como o de qualquer função, consiste em um processo social que ocorre com a colaboração de uma série de estímulos e signos artificiais (VYGOTSKY, 1995). Os estímulos e signos, formados socialmente, convertem-se no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar sua própria conduta.

A atenção da criança é orientada pela fala do adulto, como explica o excerto a seguir: “primeiro a dirige os adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção com respeito aos demais e depois em relação consigo mesma” (VYGOTSKY, 1995, p. 232). Portanto, a atenção voluntária é produto do desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e se forma, segundo Ribot (citado por VYGOTSKY, 1995), no processo de adaptação do homem social à natureza. Como já foi explicada, a atenção nasce natural e involuntária e passa a ser voluntária por meio das relações sociais:

o processo da atenção voluntária, orientada pela fala ou pela linguagem é, a princípio [...] um processo no qual a criança mais que dominar sua percepção, subordina-se aos adultos. Graças à linguagem, os adultos orientam a atenção da criança e somente com base nisso a própria criança começa a dominar sua atenção (VYGOTSKY, 1995, p. 238).

Vygotsky (1995) e colaboradores realizaram vários experimentos⁸, utilizando o método de dupla estimulação, para estudar o desenvolvimento da atenção mediada, procurando identificar como ela, de um processo natural, transforma-se em cultural. A partir dos resultados obtidos, os pesquisadores concluíram que existem diferenças

⁸ O experimento realizado por Vygotsky (1995) e colaboradores estudando o desenvolvimento da memória na criança pré-escolar, na escolar e no adulto, utilizando o método de dupla estimulação, consistia em solicitar a tarefa de memorizar várias palavras (estímulo inicial) relacionadas a nomes de objetos. Em seguida os sujeitos deveriam reproduzi-las. Posteriormente era oferecida uma série de cartões (estímulos auxiliares) contendo desenhos dos objetos representando as palavras, sem explicar como estes poderiam auxiliá-la na tarefa de memorização. Em outro momento era fornecida uma explicação (mediação) para que os sujeitos relacionassem palavras com os cartões correspondentes.

no benefício da mediação em função da faixa etária. As crianças pré-escolares, com ou sem a mediação de estímulos externos, continuavam agindo com base no ensaio/erro. Elas não foram capazes de se beneficiar com a mediação de meios externos auxiliares (cometendo o mesmo número de erros nas duas situações), pois isso exige atenção concentrada, por longo período de tempo, para cumprir a tarefa exigida. E isso não foi possível porque suas FPS ainda não estavam bem desenvolvidas.

Nas crianças em idade escolar, constatou-se menor número de erros, quando o processo era mediado pelo adulto, utilizando estímulos auxiliares externos. Segundo Vygotsky (1995), em crianças dessa idade, ocorre uma reestruturação dos processos internos: as operações externas se convertem em internas. A mediação aumenta a capacidade de atenção e memória, permitindo o controle voluntário sobre seu comportamento.

O adulto, que já desenvolveu a atenção voluntária e se lembra das ações que tem que realizar, não necessita da mediação externa. No experimento, os erros ocorrem com menor frequência nessa faixa etária e não se percebe que, com o auxílio da mediação de estímulos externos, ocorra melhora em sua atenção.

Vygotsky (1998), em sua conferência sobre a percepção, explica que, como todas as funções, a percepção não é apenas de origem natural — ela é desenvolvida. A percepção é o meio que possibilita o indivíduo tomar conhecimento e formar uma imagem do ambiente (VYGOTSKY, 1996). Essa função não é constituída por imagens sucessivas e sim pela imagem eidética (essência, forma ideal das coisas). “Nossa percepção se caracteriza antes de qualquer coisa pelo fato de que, para onde quer que dirijamos nossos olhos, percebemos um quadro mais ou menos constante, ordenado e coerente” (VYGOTSKY, 1998, p.9). Esse fato é decorrente da percepção ortoscópica, que permite ver o objeto corretamente (cor, tamanho etc.), independentemente do ângulo pelo qual o olhamos. A percepção ortoscópica surge e se modifica durante o desenvolvimento, em decorrência do surgimento e da atuação de outras funções superiores, processo que Vygotsky (1998) denomina de conexões interfuncionais. Essas conexões ocorrem entre as funções de percepção e de memória eidética; entre as funções do pensamento visual e as da percepção e, por último, entre a linguagem (palavra) e a percepção. Para o autor, as novas conexões interfuncionais entre a percepção e outras funções formam sistemas psicológicos; essas conexões e relações possibilitam que a

percepção de um objeto, por parte do homem adulto, seja integral, estável, ortoscópica e tenha significado.

As funções agem de forma entrelaçada. Não podemos, por exemplo, falar só de memória ou de atenção. Para que ocorra memorização, tem que haver atenção, capacidade de percepção e assimilação. Existem, entre as funções, uma unidade funcional da consciência e um vínculo indissociável. A história do desenvolvimento intelectual da criança mostra-nos que as funções, inicialmente, não são diferenciadas. Este processo de diferenciação ocorre mais tarde, no limiar da idade escolar, com o avanço no desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção, da consciência e do controle sobre o comportamento.

Vygotsky (1991), no primeiro texto em que aborda o tema consciência (1925), mostra que a psicologia, no início do século, não conseguia estudar cientificamente aquilo que caracteriza o ser humano que, para ele, é a consciência. Essa psicologia, mesmo se tendo difundido como a ciência da consciência, apresentava conhecimento muito incipiente a respeito desse conceito. Como decorrência, não conseguia investigar problemas complexos do comportamento do ser humano. O autor identifica esse momento como de crise na psicologia.

A consciência é uma função psicológica superior do ser humano. Como todas as funções psicológicas, nascem do social, para o individual, sendo mediada por instrumentos psicológicos. Não é coisa, não é instância separada, não tem vida própria, não existe à parte da materialidade do ser; em síntese, não há consciência fora da vida. Consciência e vida se interpenetram, são indissociáveis e constituem o humano. Delari Jr. (2000) define consciência, em Vygotsky, como a possibilidade ativa de o homem regular suas próprias ações mediante um objetivo que pode projetar antes de iniciar.

Somando suas idéias às de Delari Jr. (2000), a respeito de consciência, Ratner (1995), que também tem uma orientação vygotskiana, argumenta que a consciência é uma percepção abrangente das coisas e processa, de forma ativa, a informação que chega à mente humana. Ela “analisa, sintetiza, delibera, interpreta, planeja, lembra, sente e decide” (p. 16). Para o homem realizar essas ações, necessita desenvolver, através de socialização autêntica, a inteligência, pois ele não é programado biologicamente para que ocorra o desenvolvimento das funções superiores.

A socialidade⁹ amplia a inteligência, entendida como FPS, pela riqueza e complexidade das relações que se estabelecem na vida em grupo. Em decorrência, afirma que, para o desenvolvimento da inteligência, a vida social, as relações que se estabelecem na socialidade, são mais importantes que as demandas do ambiente físico (RATNER, 1995).

Toassa (2006), a partir da leitura da obra de Vygotsky produzida de 1924 a 1934, desmembra o conceito de consciência em três acepções: atributo de conteúdos e processos psicológicos (nesse entendimento, qualifica as funções atenção, percepção, memória de elementares em superiores: atenção consciente, percepção consciente, memória consciente, etc.); sistema psicológico, que se caracteriza como uma estrutura composta por outras estruturas (funções psicológicas superiores); e processo e seu produto. A consciência, como processo e seu produto, tem a acepção de tomada de consciência, implicando uma relação ativa de compreensão ou conhecimento do meio social, não sendo apenas mera percepção deste. Para a autora, a consciência não nasce pronta, ela se desenvolve nas relações. A tomada de consciência também é relativa ao próprio eu, à própria personalidade. A consciência de si desenvolve-se, principalmente, na adolescência, mas tem sua aparição ao redor de três anos, com o surgimento da linguagem.

Toassa (2006) identifica outras formas de tomada de consciência não relacionadas a momentos específicos do desenvolvimento: a motivacional, relacionada com liberdade de escolha em momentos de decisão, de escolha entre vários motivos, como a necessidade de resolver problemas simples do dia-a-dia, de enfrentar conflitos éticos e emocionais. A autora menciona, também, a tomada de consciência de operações semióticas (significado das palavras) e a consciência conceitual. “tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (p.74), escreve Toassa.

Vygotsky (1995, 1991) associa a consciência ao signo (palavra), mais especificamente ao significado da palavra. Entende a análise semiótica como a única maneira para analisar a estrutura do sistema e do conteúdo da consciência. As palavras exercem um papel fundamental não só para o desenvolvimento do

⁹ Ratner (1995) entende socialidade como uma atividade que se realiza com os outros seres humanos, envolvendo cooperação e comunicação.

pensamento, mas também para a evolução histórica da consciência. Uma palavra é um microcosmo da consciência do ser humano.

Para Vygotsky (2009), há níveis de tomada de consciência, ou seja, de percepção dos sistemas semióticos e conceituais. Esses níveis dependem da capacidade de apropriação significativa dos conceitos científicos, internalizados a partir das relações sociais vivenciadas pelo ser humano. A tomada de consciência não ocorre apenas na fase superior de alguma função, faz-se necessário que ela seja antecedida do funcionamento não-arbitrário e não-conscientizado da mesma função e do objeto a ser assimilado.

O autor afirma que a “tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (2009, p.290) que são mediados por outros conceitos e integrados num sistema hierárquico de inter-relações. Isto possibilita que sejam aprendidos e transferidos para outros campos do pensamento e relacionados com conceitos anteriormente não conectados a eles. Portanto, poderíamos afirmar que o processo de aprendizagem possui relação com o desenvolvimento.

Antes de realizar a análise das inter-relações entre aprendizagem e desenvolvimento, julga-se importante focar o tema da afetividade¹⁰, pois se entende que os afetos estão presentes em todas as manifestações do ser humano. Vygotsky abordou o tema, sem terminá-lo, no Tomo VI da edição soviética de suas Obras Completas, até o presente momento, sem tradução. No conjunto de sua obra, percebe-se a preocupação de unir afeto e a cognição. Para ele, o pensamento nasce da nossa consciência, das nossas motivações e nossos interesses, nossas necessidades e inclinações, nossos afetos e nossas emoções. “Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VYGOTSKY, 2009, p.479).

Entende-se que, em todo o ato psíquico, em todas as manifestações humanas, estão unidos o afetivo e o intelectual. Separar a parte intelectual da consciência da sua parte afetiva e volitiva é cometer o erro da psicologia tradicional. É transformar o pensamento

em uma corrente independente [...], dissociando-se [pensamento] de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envoltimentos do homem pensante e, assim, se [tornando] um

¹⁰ Entende-se como afetividade a capacidade de experimentar emoções (processos afetivos intensos e breves) e sentimentos (afetos mais duradouros e menos explosivos) diante de determinadas situações (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

epifenômeno, totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem. (VYGOTSKY, 2009, p.16).

Sawaia (2000), refletindo sobre a emoção na obra de Vygotsky e no diálogo do autor russo com Espinosa, conclui que os afetos são processos inerentes à condição humana; sua gênese é social, são mediados pelas palavras e situações sociais. Para a autora, os afetos “dão colorido à vida e ao conhecimento e possibilitam a criação e não valeria a pena conhecer se não experimentássemos alegria e paixão” (SAWAIA, 2000, p. 20).

Para Van der Veer e Valsiner (2006), os conceitos defendidos pela corrente social-construtivista moderna da emoção aproximam-se do pensamento proposto por Vygotsky. Para essa corrente, existem duas classes gerais de emoções humanas (adultas): as que têm análogos naturais em animais e bebês humanos (como alegria e medo) e as que não têm esses análogos naturais (como a raiva). Ambas “são mediadas pela consciência social do indivíduo e, portanto, mudam sua natureza como as capacidades cognitivas do indivíduo se desenvolvem” (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p.387). Para os autores, esta visão sobre as emoções também pode estar em consonância com os processos psicológicos superiores e inferiores.

1.3. Aprendizagem e desenvolvimento

O presente tópico abordará a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem será entendida como resultado do processo de internalização, de apropriação, ou seja, aqueles que permitem tornar próprios os conhecimentos historicamente construídos por uma cultura.

Vygotsky (1988, 2009) analisa três tentativas de explicar tal relação. A primeira tem base na teoria de Piaget, para quem o desenvolvimento pode atingir o seu nível mais alto, sem nenhum ensino. Esse autor entende que a aprendizagem requer maturação prévia.

A segunda explicação é a de Thorndike, baseada na Reflexiologia, teoria que estabelece as bases para o Behaviorismo de Skinner. Essa explicação funde aprendizagem e desenvolvimento, considerando-os como processos idênticos, como sinônimos. Desta forma, o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é eliminado.

O terceiro grupo de teorias explicativas é o da Gestalt que tem, como fundador e principal representante, Koffka. A Gestalt ocupa papel intermediário, colocando-se entre os dois outros pontos de vista, argumentando que o desenvolvimento possui duplo caráter: um relativo à maturação e outro à aprendizagem. Para Vygotsky (2009), entretanto, essa explicação comete o mesmo erro básico das anteriores, propondo que aprendizagem e desenvolvimento são independentes entre si. Quando afirma que o desenvolvimento é maturação, também deixa implícita a ideia de que aprendizagem é desenvolvimento.

Para solucionar o problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (2009) realizou estudos partindo da premissa de que esses processos não são independentes ou iguais, e que há, entre eles, relações complexas. Uma das conclusões do autor é de que não há necessidade de existir maturidade das FPS, no início do aprendizado das disciplinas escolares, pois as funções vão se desenvolvendo ao longo do processo. A aprendizagem pode apoiar-se em processos psíquicos imaturos, que estão apenas iniciando seu desenvolvimento. Outra conclusão centra-se no aspecto temporal dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (2009), ocorrem discrepâncias e nunca paralelismo entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento das FPS; este não se subordina ao programa escolar, tem sua própria lógica. Não há comprovação de que cada aula de uma determinada disciplina corresponda a cada passo no desenvolvimento de uma determinada função psicológica.

Vygotsky (2009) retoma a teoria da disciplina formal, vinculada a Herbart¹¹ para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O ensino, argumenta Vygotsky, não só promove a internalização do conhecimento, mas desenvolve as faculdades mentais da criança. O autor conclui que todas as matérias escolares estão relacionadas e afetam o processo de desenvolvimento intelectual da criança, que é decorrente do conjunto dessas matérias. O pensamento abstrato desenvolve-se em todas elas e é também transferido para outros campos do conhecimento nelas não abrangidos.

As relações entre a disciplina formal e o desenvolvimento são possíveis porque existem interdependência e interligação entre as funções superiores,

¹¹ Segundo Vygotsky (2009), a definição de disciplina formal compreende a visão de que as disciplinas de ensino não só possibilitam o conhecimento e habilidade, mas desenvolvem também as faculdades mentais gerais.

envolvidas, predominantemente, no aprendizado escolar (atenção arbitrária, memória lógica, pensamento abstrato e imaginação). As funções se constituem em um processo complexo e uno que tem como base comum a tomada de consciência.

O modo pela qual a psicologia tradicional investigava o nível de desenvolvimento intelectual da criança foi outro ponto estudado por Vygotsky (2009). As pesquisas psicológicas utilizavam-se de testes, ou seja, de problemas que a criança deveria resolver sozinha, para avaliar os processos psicológicos já constituídos e amadurecidos. Todavia, para esse autor, o desenvolvimento jamais pode ser determinado somente pela parte madura dos processos mentais. Nas crianças, os processos em desenvolvimento, ou em potencial, não conseguem ser captados por esses instrumentos de avaliação, embora o conhecimento de tais processos seja importante para o ensino. Os processos em desenvolvimento estão localizados no que Vygotsky (2009) denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou imediato. Eles são como “brotos”, que não estão totalmente desenvolvidos e, portanto, necessitam da ajuda de outra pessoa, que os domine, para atingir um nível de desenvolvimento pleno, no qual as funções mentais atingem maior maturidade e a criança consegue resolver problemas com autonomia. A ZDP possibilita a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky (2009) exemplifica a zona de desenvolvimento proximal realizando o experimento com duas crianças, de idade mental de 8 anos, propondo a elas a solução de testes que estão acima de suas capacidades de resolução independente e de sua idade mental. Para a realização dos testes, coloca as crianças em situação na qual podem contar com ajuda, cooperação de outros. Uma das crianças atinge a solução de problemas propostos para crianças acima de sua idade e o autor conclui que

essa discrepância entre idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VYGOTSKY, 2009, p 327).

Com este experimento, Vygotsky (1995) propõe a tese da imitação que, tomada de forma ampla, pode ser considerada o processo principal por meio do qual ocorre a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Se a imitação se faz presente, existe a possibilidade de aprendizagem; ela é uma das vias principais do

desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, do desenvolvimento cultural da criança, não sendo uma simples transferência mecânica de condutas ou uma mera formação de hábitos. Na imitação, está implícito certo entendimento da situação; o processo de imitação pressupõe a compreensão do significado da ação do outro para poder imitá-la (VYGOTSKY, 1995, 2009). Para Vygotsky (1995), só podemos imitar o que está em nossa ZDP.

No trabalho em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha, mostra-se mais forte, mais inteligente — embora não infinitamente mais —, pois existem limites impostos pelo seu desenvolvimento e pela sua potencialidade intelectual. Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de ultrapassar o que eu sei para chegar ao que eu não sei. O que, em um determinado momento, está na ZDP, em outro momento estará no nível de desenvolvimento atual, ou seja, o que a criança faz em colaboração hoje (nível de desenvolvimento potencial - NDP), amanhã poderá fazer sozinha. A ZDP permite vislumbrar os futuros passos da criança, a dinâmica do seu desenvolvimento e não só examinar o que já está pronto. A ajuda do adulto ou de alguém mais adiantado pode ser efetivada por meio de perguntas, exemplos, demonstrações. A aprendizagem mediante demonstrações pressupõe imitação (VYGOTSKY, 1995, 2009; MOYSÉS, 1997).

Segundo Vygotsky (2009), a aprendizagem efetiva é aquela que se adianta e norteia o desenvolvimento, iniciando pelo que não está maduro e desencadeando o amadurecimento das funções psicológicas que estão na ZDP. A aprendizagem só é fecunda entre o limiar inferior, ou seja, o nível de desenvolvimento atual e o limiar superior, definido como potencial. Por isso, torna-se extremamente importante definir os dois limiares, pois é nesta zona que o professor deverá realizar sua intervenção. As interações que se transformam em desenvolvimento são aquelas que são dirigidas à zona de desenvolvimento proximal da criança (VYGOTSKY, 1995, 2009).

O desenvolvimento é uma construção que vai do social para o individual, do interpessoal para o intrapessoal, mas nem todo o ensino, nem toda a interação social gera uma evolução, isso ocorre somente com aqueles que, partindo do ponto em que a criança se encontra, sejam capazes de levá-la mais além (VYGOTSKY, 1995, 2009).

Wells (2001), explicando como se adquirem novos conhecimentos/processo de aprendizagem propõe o modelo de espiral do conhecimento composta de quatro etapas, a saber: experiência, informação, construção do conhecimento e

compreensão. O autor entende por experiência não só a participação do homem nos diferentes grupos sociais, mas também os significados que constrói nos acontecimentos que vivencia. Para ele a experiência pode ser limitada e repetitiva ou diversa e muito variada dependendo do contexto social onde a pessoa está inserida. A informação versa sobre objetos, pessoas, eventos etc. que outras pessoas sintetizaram e passam, das mais variadas maneiras, para as outras como, por exemplo, por meio de diálogos, escritos etc. A etapa da construção do conhecimento tem relação com a informação, mas a ultrapassa por exigir de quem quer conhecer uma postura mais ativa e integradora. Nessa etapa, o indivíduo, em colaboração com outros, esforça-se para ampliar e transformar seu entendimento coletivo sobre algum aspecto de uma atividade explorada conjuntamente.

Para Wells (2001) a última etapa seria a compreensão:

[...] é o momento culminante de um ciclo de conhecimento. O conhecer começa com a experiência pessoal, amplifica-se pela informação e se transforma em compreensão por meio da construção do conhecimento, de onde a compreensão se interpreta como conhecer [...] uma ação de importância pessoal e social e ao reconhecimento contínuo do marco de referência dentro do qual se interpretará a experiência futura (p. 104).

O sujeito a partir do momento em que compreende, inicia uma nova espiral de conhecimento.

Para que o professor possa, dentro dessa concepção de aprendizagem, desenvolver seu papel com sucesso, necessita conhecer como ocorre a formação dos conceitos na criança e os níveis de desenvolvimento de seus alunos para que possa atuar na ZDP (MOYSÉS, 1997).

A formação dos conceitos científicos na infância, segundo Vygotsky (2009), é função da escola. Entretanto, pouco se conhece sobre esse desenvolvimento. O conceito científico é um ato real e complexo do pensamento e não pode ser formado pela memorização; ele é mais que mera associação de palavras, é um ato de generalização no qual está implícito o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas. Os conceitos passam por diferentes estágios de desenvolvimento, já referidos e definidos anteriormente em notas de rodapé (6, 7, 8).

Para Vygotsky (2009), o ensino direto de conceitos mostra-se impraticável e pedagogicamente estéril. Esse tipo de ensino não passará de um verbalismo puro, resultando na assimilação vazia de palavras e não no entendimento do conteúdo, na compreensão dos conceitos. Para entendermos a formação dos conceitos científicos, temos que examinar como se relacionam com o que Vygotsky (2009) designou de conceitos espontâneos, ou seja, aqueles aprendidos no dia-a-dia, fora do contexto de ensino formal.

Vygotsky (2009) esquematiza, para efeito de compreensão, o trajeto do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos por meio de duas linhas de sentidos opostos. A primeira, de cima para baixo, partiria dos conceitos científicos em direção aos espontâneos, de suas propriedades superiores, mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade, em direção às elementares ou inferiores. A segunda, no sentido oposto, de baixo para cima, partiria dos conceitos espontâneos, de suas propriedades mais elementares, inferiores, mais simples, que amadurecem mais cedo, vinculadas à concretude e ao campo da experiência pessoal, às propriedades superiores.

Os aspectos fracos dos conceitos espontâneos são os aspectos fortes dos conceitos científicos e vice-versa: por exemplo, a fraqueza dos conceitos espontâneos está na pouca capacidade de abstração, enquanto que, nos conceitos científicos, encontramos a abstração como aspecto forte, e assim por diante. Os conceitos espontâneos são mediados e são aprendidos no dia-a-dia e nas experiências vivenciadas. Os conceitos científicos são sistematizados, hierarquizados, conscientizados, tendo passado por um autêntico processo de desenvolvimento. São trabalhados intencionalmente, em geral, na escola, e internalizados ou apropriados pelos alunos via mediação. Para Vygotsky (2009), o professor deve explicar, possibilitar informações, questionar, corrigir e solicitar explicação quando os ensina. Essa é a essência de um ensino voltado para compreensão e não meramente para o acúmulo de informações.

Moysés (1997), baseada nas ideias de Vygotsky (1987), assim sistematiza o ensino voltado para a compreensão:

- a) entre o professor e o aluno devem existir interação e cooperação;
- b) o professor deve explicar, não fornecer mera exposição de conteúdos. Ele deve buscar, na estrutura cognitiva do aluno, um ponto de partida para o que objetiva ensinar. Dessa maneira, ampliará esquemas mentais, modificando-os e substituindo-

os por novos, quando necessário. Para realizar esse tipo de ensino, são importantes a exemplificação e o enriquecimento do conteúdo;

c) o professor deve questionar e corrigir o aluno para ver se houve compreensão do conteúdo. Essa etapa desempenha um papel relevante na aprendizagem. O professor deverá atuar na ZDP do aluno, fazer perguntas, corrigir, isolar, abstrair e inibir ideias secundárias, fazendo-o avançar para uma nova e mais elaborada reestruturação cognitiva;

d) o professor deve solicitar ao aluno explicações que mostrem seu entendimento, procurar identificar se houve compreensão do conhecimento. O aluno deve explicar, com suas próprias palavras, o assunto, mostrando relações com outros temas, exemplificando-o a partir do seu cotidiano e fazendo generalizações.

Se assim o fizer, o professor poderá identificar se o que foi trabalhado, no plano interpsicológico, está gerando mudanças no plano intrapsicológico, ou seja, se o sujeito está internalizando os conteúdos ensinados.

Para Moysés (1997), o trabalho do educador, ao ajudar o aluno a construir o conceito científico, é o de levá-lo a estabelecer uma relação indireta com o objeto por meio das abstrações de suas propriedades e auxiliar na compreensão das relações que o conceito mantém com o conhecimento mais amplo. A apreensão do conhecimento científico ocorre em um processo de interação professor-aluno e aluno menos experiente-aluno mais experiente. Para Vygotsky (2009), todo o trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação deve ser realizado, pela criança, em colaboração com um adulto ou com colegas mais adiantado, para que haja aprendizagem. A interação constante entre o professor e o aluno ou dos alunos entre si e a aproximação entre os conceitos espontâneos e os científicos são fundamentais para o processo de aprendizagem com compreensão.

Os conceitos científicos não têm relação direta com o objeto do conhecimento, quem faz a mediação entre eles são os conceitos espontâneos. Em decorrência, devemos sempre promover a inter-relação entre os conceitos adquiridos na escola e os adquiridos fora dela. É preciso que o conceito espontâneo tenha alcançado certo patamar de maturidade para que o conceito científico correspondente seja internalizado. Este processo de aquisição dos conceitos científicos só é possível a partir do início da idade escolar (VYGOTSKY, 2009).

A formação dos conceitos científicos e dos espontâneos não finaliza, mas apenas começa no momento em que a criança assimila, pela primeira vez, um significado novo para ela.

O processo de aprendizagem orienta e é uma das fontes fundamentais de desenvolvimento dos conceitos infantis, portanto, esse processo é crucial e determinante no desenvolvimento intelectual da criança.

Capítulo 2. Jogo

O presente capítulo abordará a definição de jogo em geral, seus aspectos históricos e a visão da perspectiva histórico-cultural sobre ele. Por último, apresentará uma revisão das pesquisas realizadas no Brasil a respeito do jogo no contexto educacional, focando, predominantemente, as embasadas pela perspectiva histórico-cultural.

2.1. Definição de jogo

Na tentativa de definir a palavra jogo (brincar, brinquedo) percebe-se que esse conceito é analisado por diferentes ciências, como a filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, educação. No caso da ciência psicológica, encontramos o jogo sendo utilizado como técnica de tratamento de crianças (ludoterapia), como instrumento de avaliação diagnóstica ou de desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, perceptivas, entre outros empregos.

Usado em diferentes contextos, como nas escolas, nas clínicas, nos consultórios, nas indústrias, nas competições, nos campos de futebol, a definição de jogo também apresenta variações conforme o momento histórico da sociedade em que é utilizado, bem como conforme a concepção de homem que embasa a teoria adotada para entendê-lo e o propósito de sua utilização.

Para Huizinga (2010, p.33),

[o] jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

O jogo é um elemento da cultura, faz-se presente em todos os povos, possuindo um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano (HUIZINGA, 2010; BROUGÉRE, 2010).

No latim, a palavra jogo é *ludus* e significa jogos em geral. Abarca os jogos da infância, os de entretenimento, os competitivos, os de azar, as representações litúrgicas e teatrais. Para Dantas (2008), o lúdico envolve o jogo, o brinquedo e o brincar. A brincadeira é a ação que a criança realiza junto a objetos que não precisam ser necessariamente brinquedos e jogos (KISHIMOTO, 2011a;

BROUGÉRE, 2010). A brincadeira não tem origem natural e é ensinada para a criança pelos adultos, pressupondo aprendizagem social.

Kishimoto¹² (2011a) também discute a diversidade e a dificuldade implicadas no conceito de jogo, argumentando que existe uma infinidade de tipos dessa atividade, cada um com sua especificidade. Como exemplos de jogos, podemos citar os políticos, a amarelinha, o xadrez, a dama, o brincar de mamãe, a construção de objetos, o dominó. A complexidade do conceito aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Por exemplo, o uso de arco e flecha por uma criança indígena será visto, por sua comunidade, como forma de preparo para a vida adulta. Por nós, poderá ser entendido como brincar.

Entre os materiais lúdicos, alguns são chamados de jogos (Por exemplo: damas), e outros, de brinquedos (como as bonecas). Ambos possibilitam uma compreensão do funcionamento da cultura em que estão inseridos. Para Kishimoto (2011a) e Brougère (2010), o brinquedo é suporte, estimula a representação e evoca aspectos da realidade (uma boneca pode estimular a brincadeira de “mamãe e filho”). O brinquedo reproduz os objetos do mundo social, sofre adequações quanto ao público alvo (gênero, idade), enquanto o jogo (damas, xadrez, memória e outros) demanda o desempenho de certas habilidades definidas na própria estrutura do objeto e de suas regras.

Existem diferentes tipos de jogos: os de regras explícitas ou manifestas e os de regras implícitas. Os primeiros, que foram os utilizados nas intervenções levadas a cabo nesta tese, têm essas regras preestabelecidas pelo fabricante ou acordadas pelos jogadores. As regras são livremente consentidas e devem ser respeitadas (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 2008; ELKONIN, 2009; FITTIPALDI, 2009). Os de regras implícitas seriam os jogos de papai e mamãe, ou seja, os jogos de dramatização.

Segundo os trabalhos de Michelet (1998) e Cordazzo et al. (2007), os jogos também podem ser classificados como cognitivos e sociais, tipos que interessam a este trabalho. Os cognitivos objetivam desenvolver atividades intelectuais e criativas, segundo a International Council for Children's Play (ICCP) – damas, xadrez e memória, por exemplo. Os sociais são os que possibilitam a interação, também

¹² Pesquisadora que se destaca na área do jogo e da educação infantil, possuindo inúmeras publicações sobre o tema. É coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, do Grupo Interinstitucional sobre Jogos. É, também, responsável pelo intercâmbio entre o Brasil e a França, relativo à temática do jogo.

segundo o ICCP. Os jogos de damas, memória, xadrez, cara a cara, combate, batalha naval, de cartas, só para citar alguns, também têm esse papel.

2.2. História do jogo

Antes de apresentar as ideias de Vygotsky (2008), Elkonin (2009) e Leontiev (1988) sobre jogo, fazem-se necessárias uma breve retomada histórica e uma discussão acerca de sua relação com a educação. Enfatiza-se que, em nenhum momento, tem-se a pretensão de esgotar sua história, tarefa esta que seria quase impossível, mas sim delimitar o espaço teórico no qual estará ancorada a trajetória de investigação que embasará esta tese.

Kishimoto¹³ (1994, 2008, 2009, 2011a, 2011b), em diversos estudos e apoiada na obra de Brougère (2010), realiza competente revisão sobre a origem do jogo, no contexto infantil.

De acordo com Kishimoto, as primeiras representações sobre o jogo já aparecem na Antiguidade greco-romana, nas obras de Aristóteles, Platão, Tomás de Aquino, Sêneca e Sócrates. Esses filósofos o conceberam como lazer, recreação, descanso do espírito, após o trabalho intelectual ou o dispêndio de energia física.

Na Idade Média, o jogo desenvolve-se à margem da religião oficial, sendo associado ao dinheiro (jogo de azar de cartas ou dados). É utilizado em festas, nos teatros, com o caráter de divertimento.

No Renascimento, a visão sobre o jogo altera-se; a brincadeira é vista como comportamento livre, que possibilita o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. O jogo, agora associado à infância, é considerado como uma maneira adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Aos educadores, era sugerido que deixassem de lado o verbalismo e a palmatória, para ensinar os conteúdos, e adotassem o lúdico para desenvolvê-los. O jogo também possibilitaria os ensinamentos éticos e morais, concepção defendida por Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow.

Ainda no Renascimento, o jogo também é visto como um meio para a criança expressar suas qualidades, além de instrumento para educá-la. Dessa visão sobre a criança, desenvolve-se a perspectiva do Romantismo, na qual a criança é

¹³ As ideias que serão apresentadas a seguir foram retiradas das obras dessa autora, principalmente. As que não o foram estão devidamente referenciadas com o nome dos outros autores.

considerada como um ser que imita e brinca, é espontâneo e livre, o jogo sendo sua forma de expressão, sua conduta típica, inata e natural. Estas ideias eram preconizadas por filósofos e educadores como Richter, Hoffmann e Froebel.

Froebel, influenciado pelas ideias de Rousseau, fundou os Jardins de Infância, enfatizando o jogo livre e sua utilização como instrumento pedagógico.

Na Idade Moderna, em Kant e Schiller, o jogo é associado à arte, no sentido de inutilidade e improdutividade, aos olhos da sociedade.

No final do século XVII e início do XVIII, surge, segundo Ariès (1981), o conceito de infância: as crianças não são mais vistas como mini-adultos. Nessa época, aparecem os jogos que, na Alemanha, são estimulados como uma possibilidade para desenvolver a raça ariana. Esse é o período em que surgem os jogos olímpicos modernos.

No século XIX, na Idade Contemporânea, nasce a psicologia com uma forte influência da biologia. Surge a teoria de Groos, enfatizando que o jogo é natural, espontâneo, prazeroso e livre. Dessa forma, poderia ser utilizado para treinar os instintos herdados. Claparède une as ideias da psicologia com as da pedagogia e expõe que o jogo é o método natural para educar as crianças, pois lhes pode servir como meio de expressão. Em decorrência, argumenta que o jogo deve fazer parte do trabalho pedagógico, pois é importante para o desenvolvimento (ARCE; SIMÃO, 2007).

Dewey, Decroly, Antipoff e Montessori, considerados grandes educadores do século passado, influenciados pelas ideias de Froebel, entendiam o jogo como atividade infantil espontânea, livre; como instrumento educativo poderoso para o desenvolvimento intelectual e motor na educação infantil. Esses autores tiveram grande influência, na década de 30, sobre a educação infantil brasileira.

A partir as ideias de Freud sobre o funcionamento do aparelho psíquico e o desenvolvimento da sexualidade infantil, o jogo passa, também, a ser focado como um meio de estudar os comportamentos das crianças e diagnosticar suas dificuldades. É igualmente usado como técnica de tratamento (ludoterapia). Para o autor, ao brincar, a criança demonstra seus processos psíquicos. Essas ideias foram desenvolvidas posterior e, concomitantemente, por Lacan, Klein e Winnicott (KISHIMOTO, 1994, 2008, 2009, 2011a; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Também, no século passado, surgem outras contribuições: Wallon, Piaget, Bruner e Vygotsky enfatizaram, em suas produções, a importância da brincadeira para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

Wallon, psicólogo desenvolvimentalista, compreende o lúdico como tudo que se relaciona à infância. Para ele, a motricidade, a linguagem, o controle dos esfíncteres tudo é considerado lúdico. Com base nessa premissa, o professor deve respeitar a gênese lúdica da infância e iniciar cada atividade e conteúdo que irá desenvolver, por meio do brinquedo. O autor associa a palavra jogo à palavra trabalho e vice-versa. No seu entendimento, trabalho é uma ação instrumental que possui um objetivo. Então, toda a brincadeira terá um objetivo que, por exemplo, poderá ser o desenvolvimento de uma aprendizagem específica.

Piaget (1978), em sua obra, não discute o jogo em si, mas o entende como parte do desenvolvimento cognitivo infantil e como meio de identificação do estágio em que a criança se encontra. Para esse autor, no desenvolvimento, a criança passa por sucessivas etapas de jogos que são: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. Os jogos de exercícios são os primeiros a surgir, e, como o nome já anuncia, caracterizam-se como exercícios que colocam em ação um conjunto de comportamentos e que visam ao prazer. Os jogos simbólicos surgem com a linguagem e possibilitam à criança representar mentalmente um objeto ou situação que esteja ausente, tornando-os presentes através de outros objetos. Aqui, estão incluídos os jogos de faz-de-conta. Acrescenta o jogo de construção, não como uma nova classificação, mas como uma transição entre o simbólico e o de regras. No jogo de construção, a criança reproduz objetos reais ou situações sociais. Os jogos de regras aparecem ao redor de 4 aos 7 anos. Pressupõem relações sociais, regras transmitidas por uma geração, ou combinadas, e o não-cumprimento dessas é considerado uma falta.

Para Bruner, psicólogo da linha cognitiva, o jogo e a imitação ocorrem desde o início do desenvolvimento infantil e possibilitam a educabilidade, a experimentação de comportamentos, a descoberta de regras, a aquisição da linguagem, a estruturação do pensamento divergente e a criatividade. Ele propõe o lúdico para ensinar os conteúdos às crianças em situações estruturadas, mediadas pelo adulto. O autor propõe, igualmente, combinar o jogo livre — que cria a primeira possibilidade de a criança pensar, falar e ser ela mesma — com o jogo orientado pelo professor. Este “dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em

ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos” (KISHIMOTO, 2008, p.148). O professor deve realizar a mediação entre a criança e o jogo para que este possa auxiliar o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem daquela.

A maioria dos autores citados formula suas teorias sobre o jogo como uma atividade natural através da qual a criança se expressa. Vygotsky (1995), Elkonin (2009) e Leontiev (1988) rompem com essa ideia do jogo como natural e o focam pelo ângulo histórico-cultural. Suas teorizações sobre o jogo serão aprofundadas no tópico seguinte.

2.3. O jogo na Teoria Histórico-cultural

O tema jogo foi abordado, pela primeira vez, por Vygotsky, em 1933, na conferência – realizada no Instituto Gertsen de Pedagogia, em Leningrado – intitulada “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, publicada em 1966. Seu interesse por esse assunto surgiu dos estudos realizados na área de psicologia do desenvolvimento infantil, no que tange às funções psíquicas superiores e à psicologia da arte.

As idéias de Vygotsky (2008), somadas às pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) e Leontiev (1988), na perspectiva Histórico-cultural, originaram uma teoria geral sobre o jogo, abarcando suas características, seu desenvolvimento e sua importância para a evolução intelectual da criança. A maior parte das pesquisas desses autores foi realizada com crianças na idade pré-escolar.

Vygotsky (2002, 2008) não realizou distinção entre jogo e brincadeira, utilizando-os como sinônimos, no sentido de brincadeira ou jogo-de-faz-de-conta e de regras. A palavra *igra*, em russo, quer dizer tanto jogo como brincadeira (VAN DER VEER, VALSINER, 2006; VYGOTSKY, 2008; COLE, 2008). Nesta tese, utilizar-se-á a palavra jogo, definindo-o como uma atividade composta de diferentes ações na qual o objetivo está no próprio processo de realização (LEONTIEV, 1988; FITTIPALDI, 2007, 2009; VYGOTSKY, 2008; ELKONIN, 2009).

Para Vygotsky (2008), a brincadeira pode ser analisada sob o ponto de vista da satisfação de necessidades, da imaginação, da imitação e das regras. O autor argumenta que não podemos definir a brincadeira como uma atividade que dá prazer, pois nem todo jogo proporciona essa sensação: existem vivências de maior satisfação do que a brincadeira – por exemplo, a sucção – e existem brincadeiras

que não possibilitam satisfação – por exemplo, o jogo competitivo para quem perde. Na brincadeira, não se pode negar totalmente a possibilidade de satisfação das necessidades afetivas, pois, se o fizéssemos, estaríamos analisando-a desde um ângulo puramente intelectual. Ela preenche as necessidades da criança relacionadas ao aspecto afetivo.

Ao longo do desenvolvimento da criança, a brincadeira vai-se modificando porque vão ocorrendo mudanças acentuadas nas motivações, nas tendências e nos incentivos para brincar.

Na pré-escola, surgem necessidades e desejos específicos que não têm como serem satisfeitos imediatamente – por exemplo, estar com a mãe. A brincadeira surge dessas necessidades e desejos não-realizáveis; ela deve ser compreendida como uma realização imaginária e ilusória. Para resolver a tensão gerada pela espera para realizar esses desejos e essas necessidades, a criança envolve-se no brinquedo. A imaginação é o elemento novo que se faz presente no pré-escolar e que está ausente na primeira infância. A imaginação possibilita a emancipação em relação às amarras situacionais (VYGOTSKY, 2008; LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 2009). A criação de uma situação imaginária é uma característica definidora da brincadeira; ela não é fruto do acaso, mas uma manifestação do avanço da criança em relação às restrições situacionais. A imaginação é à base de toda capacidade criadora do cérebro. O cérebro possui a função de conservar as experiências passadas e reproduzi-las, como também a função de combinar, reelaborar e criar novas imagens e ou ações. Na criança, os processos de criação se expressam melhor nas brincadeiras, em cujo contexto reproduz, imita muito do que viu e ouviu. Entretanto, ela não se limita apenas a reproduzir suas vivências, mas as reelabora e as recria, criativamente. A imitação é característica importante da brincadeira, pois permite a criança desempenhar papéis, executar tarefas que estão acima de sua idade (VYGOTSKY, 2008).

Outro aspecto apontado por Vygotsky (2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009) é que toda situação imaginária, em qualquer forma de brinquedo, contém regras de comportamento, não somente aquelas envolvidas nos jogos de regras. Toda forma de brinquedo possui regras, que podem ser implícitas ou explícitas, surgindo na própria situação imaginativa. Demonstra esta ideia o exemplo da criança que brinca de ser mãe, professora, motorista etc. No desempenho de tais papéis, existem regras que devem ser seguidas para que eles possam ser imitados.

Para Elkonin (2009), o jogo pode ser relacionado a diferentes temas, mas ele sempre possui, como conteúdo, a atividade humana, as relações sociais e de trabalho que se estabelecem entre as pessoas. As relações que se configuram no jogo dependem do contexto social em que a criança está inserida, podendo ser de cooperação, de divisão de trabalho, ou até autoritário e de hostilidade. Para o autor, a tese mais importante sobre o jogo é a de que ele tem sua origem no desenvolvimento histórico da sociedade como “resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais” (ELKONIN, 2009, p. 80), conforme será explicado a seguir.

No que tange ao desenvolvimento do jogo, Elkonin (2009), dando continuidade às ideias de Vygotsky (2008), realiza suas pesquisas tomando-o como atividade típica da criança, servindo para ela se orientar no mundo das relações, dos problemas e dos motivos que a levam a agir. Para explicar a origem do jogo na história do ser humano, Elkonin (2009) utiliza-se de vários trabalhos realizados por outros pesquisadores, mas enfatiza e descreve, principalmente, a observação realizada por Frádkina¹⁴. Com base nos achados das observações dessa pesquisadora, Elkonin (2009) expõe que, no primeiro ano de vida, não há jogo, mas sim “exercícios preliminares para operar com as coisas.” (p.215). Ocorre, por parte da criança, uma exploração dos objetos que possibilitará exercícios para o desenvolvimento posterior das coordenações sensório-motoras. As ações que as crianças executam com os objetos são planejadas pela sociedade para desenvolver habilidades de apalpar, ouvir, examinar. Tais ações são “os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e [foram] agregados a objetos determinados” (ELKONIN, 2009, p. 216). As crianças não possuem condições, por si só, de saberem a utilidade dos objetos; elas tomam consciência destes através da ação e esse processo de descoberta é orientado, mediado, pelo adulto (LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 2009).

Aos poucos, as ações realizadas pela criança vão-se tornando independentes do adulto, vão-se ampliando. Para Leontiev (1988), essas transformações ocorrem em decorrência do aumento da capacidade física da criança para explorar o ambiente e operar com os objetos, transformando-os em brinquedos.

¹⁴ Pesquisa observacional realizada em crianças de 1 a 3 anos, em regime de internato, e em sua filha, investigando o surgimento das premissas do jogo protagonizado.

Leontiev (1988) explica que “o brinquedo aparece na criança na idade pré-escolar. Surge da necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos e em relação ao mundo mais amplo do adulto” (p.125). No brincar, as ações têm que ser o mais semelhante possível às ações reais desenvolvidas pelos adultos, no mundo social, porque é através destas que a criança vai assimilando e se apropriando da realidade humana.

Dessa forma, imitando o adulto, ocorre a transição do jogo com objetos (manusear) para a interpretação de papéis. Os mesmos brinquedos adquirem novos significados. No início desta transição — de jogo com objetos para o jogo de papéis — ela ainda não tem claras as relações, as funções sociais e o sentido da atividade dos adultos. No jogo de papéis, ela não deixa de se sentir criança, mas desempenha efetivamente os papéis dos adultos (mãe, professora), reproduzindo-os de acordo com as relações concretas que a rodeiam. Elkonin define que o jogo “é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (2009, p.19).

No jogo protagonizado, segundo Vygotsky (2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009), também ocorre à substituição de um objeto por outro. A criança atribui, aos objetos, significados diferentes da função real que eles têm; ela dá o sentido que deseja ao objeto, age em uma esfera cognitiva em vez de visual. O autor exemplifica essa ideia com o fato de uma criança poder usar, por exemplo, um cabo de vassoura ou uma vara, como se fossem um cavalo. Os objetos adquirem diferentes funções e significados no brincar, de acordo com as motivações, os desejos e a imaginação da criança. Esse fato é possível, pois existe divergência no cérebro entre o campo semântico (significado) e o aspecto visual desse objeto. Essa divergência é o sentido lúdico da brincadeira.

No jogo protagonizado, a criança desempenha um papel. Em um primeiro momento, ela executa as ações do adulto, mas não se auto-atribui o nome do adulto que está imitando. Quando consegue assumir o nome do adulto como se fosse o seu nome, ressaltar as suas próprias ações e perceber semelhança entre sua ação e a da pessoa da qual ela tomou o nome, ocorre o aparecimento do papel no jogo. Existe, também, uma evolução de um ato simples – por exemplo, dar comida para uma boneca – para uma organização de ações iguais às que se registram na vida – fazer comida servi-la à boneca, lavar a louça. Esse processo ocorre na fase pré-

escolar. Elkonin (2009) explica que o abandono do pensamento egocêntrico¹⁵ e a transição para um pensamento de grau superior de desenvolvimento seriam possibilitados pelo jogo protagonizado, pois, quando a criança desempenha o papel do adulto, ela abandona suas posturas infantis. Nesse processo, ocorre o que foi denominado por Nedospásova (1972 apud ELKONIN, 2009) de descentramento do pensamento.

No jogo, além da modificação que ocorre nas atividades intelectuais, também ocorre a mudança da posição da criança em relação ao mundo que a rodeia. Em jogo individual, no qual brinca, por exemplo, com um boneco, não há necessidade de coordenar o seu ponto de vista com o de outra pessoa. No jogo protagonizado, ao contrário, a criança necessita combinar, cooperar, acertar as regras com o outro. Necessita sair do seu ponto de vista, realizando descentramentos morais, emocionais e cognoscitivos. A criança passa, assim, para um nível mais elevado de pensamento, constituindo novas operações intelectuais.

Para Leontiev (1988) e Vygotsky (2008), o aparecimento dos jogos com regras explícitas indica o término da atividade lúdica do tipo pré-escolar. As ações desenvolvidas pelas crianças continuam sendo brincadeiras, mas vão, progressivamente, sendo destituídas de sua motivação inerente e o interesse passa a ser transferido para o resultado. Na idade escolar, predominam os jogos competitivos e atléticos.

Nos jogos com várias pessoas, envolvendo relações que ocorrem na idade escolar existe subordinação do comportamento a certas regras – como ocorre, por exemplo, no jogo de motorista-passageiro. Esses jogos são um pré-requisito para o aparecimento da consciência de que há regras no brincar e é nessa base que surgem os jogos com regras explícitas. Esses “são jogos cujo conteúdo físico não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra é o objetivo” (LEONTIEV, 1988, p. 138). Outra característica da brincadeira, na fase escolar, é que a criança aprende a seguir regras abdicando aos seus impulsos imediatos, postergando o prazer e atingindo o autocontrole, ou seja, a conduta arbitrada. A criança começa a entender que, se ela exercer o autocontrole, terá uma satisfação bem maior do que aquela

¹⁵ Para Elkonin (2009), citando os estudos de Piaget, o egocentrismo é a qualidade fundamental do pensamento infantil e consiste em a criança perceber a realidade a partir de si própria, sendo para ela impossível adotar a percepção do outro e admitir a existência de outros critérios para análise da realidade.

que obteria se seguisse seu impulso imediato. Dessa forma, a regra torna-se um desejo e, satisfazê-la, um prazer. Quanto mais rígida for a regra de um jogo, mais ele exigirá da criança adaptação e regulação de sua atividade (VYGOTSKY, 2008).

Uma criança de três ou quatro anos não consegue obedecer a regras, enquanto que uma de seis consegue fazer isso. Elkonin (2009) exemplifica essa ideia por meio do jogo de esconde-esconde, utilizado em suas pesquisas. O adulto (pesquisador), ao procurar duas crianças – uma de três anos e outra de seis – demora, propositadamente, para achá-las. A de idade mais tenra não consegue esperar ser achada e chama o pesquisador, enquanto que a mais velha se sujeita à regra.

“Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo em vistas de um propósito definido” (LEONTIEV, 1988, p. 139). Entretanto, no jogo protagonizado, o propósito é o desempenho de um papel, e tal propósito não é entendido como regra do jogo. A regra só é compreendida mais tarde, nos jogos com regras explícitas e objetivos próprios.

O jogo com regras explícitas também tem importância no desenvolvimento da personalidade da criança, quando possibilita a autoavaliação. Por meio dessa atividade lúdica, a criança avalia-se, consciente e independentemente, quanto as suas habilidades, comparando-se com os outros.

Acontece também, nos jogos com regras explícitas, a introdução de noções morais, uma vez que a criança gostaria de fazer determinadas ações, mas está limitada pelas regras estabelecidas. Por exemplo: sair da posição de “estátua” sem que alguém lhe tenha libertado do “feitiço”. Vygotsky (2008) cita o trabalho de Piaget, para explicar o desenvolvimento das noções de regras morais na criança. Esclarece que existem duas fontes de desenvolvimento dessas regras: a influência unilateral do adulto e a aquisição em colaboração recíproca do adulto com a criança, ou das crianças entre si.

No que tange à importância da brincadeira para o desenvolvimento, Vygotsky (2002, 2008) e Elkonin (2009) argumentam que ela é um fator importante e a fonte principal de desenvolvimento. A conduta da criança, no seu dia-a-dia, é contrária a sua conduta na brincadeira. Na brincadeira, a ação da criança transmite o sentido, por ela desejado, ao objeto, enquanto que, na vida real, a ação está submetida ao significado real do objeto. Entretanto, se o mundo da brincadeira fosse predominante, na criança, diríamos que ela apresentaria um quadro doentio, pois

estaria fora da realidade. O mundo da criança não se reduz ao mundo da brincadeira.

Leontiev (1988) corrobora a ideia de que a brincadeira se constitui na atividade principal do desenvolvimento infantil, argumentando que nela ocorrem as mudanças mais importantes nos “processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (p. 122). Vygotsky (2008, p.35) explica que: “[na] brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura”. Ela também se esforça, imitando o adulto, para ser melhor (COLE, 2008). Percebendo como a criança brinca, poderemos, segundo Vygotsky (2008), verificar todas as tendências do seu desenvolvimento.

Relacionando a brincadeira com o desenvolvimento, poderíamos afirmar, segundo Vygotsky (2008), que tal relação é semelhante àquela entre o ensino e o desenvolvimento, ou seja, a brincadeira é fonte do desenvolvimento cognitivo e emocional e cria zonas de desenvolvimento proximal, já que é realizada em um nível que está acima da média da idade da criança.

2.4. Revisão de pesquisas sobre o jogo na escolarização

A revisão das pesquisas atuais que relacionam o jogo com a escolarização foi realizada acessando: a) a Biblioteca Virtual em Saúde — Psicologia Brasil (BVSPsi) — e a União Latinoamericana de Psicologia (ULAPSI), busca realizada utilizando a palavra-chave “jogo” enfocando o período de tempo entre 1995 e 2013; e b) o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, também utilizando a palavra “jogo”, além de “fracasso escolar” e “ensino fundamental”, analisando a produção entre 2006 e 2013.

Na revisão de pesquisas, verificou-se, uma vez mais, que o jogo é focado por diferentes áreas e, nelas, a partir de diferentes teorias. No que tange ao jogo como recurso para o desenvolvimento cognitivo em crianças que frequentam o ensino fundamental, especialmente em pesquisas voltadas àquelas com histórias de fracasso escolar, há supremacia do embasamento a partir da Epistemologia Genética de Piaget, nos trabalhos encontrados. Entretanto, como a base teórica deste estudo é a Teoria Histórico-cultural, a seguir, serão apresentadas as pesquisas sobre o jogo na área da educação, psicologia e psicopedagogia, dando

destaque às que se apoiam nessa teoria. Grande parte delas analisa o jogo na educação infantil. Possivelmente, essa ênfase seja consequência de dois motivos: primeiro, em decorrência dos próprios trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009), que voltaram seus estudos para essa faixa etária; segundo, pelo fato de que a brincadeira faz parte e é um princípio norteador do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Cordazzo et al. (2007) realizaram um levantamento bibliográfico, a partir de resumos de 181 artigos, publicados entre 1980 e 2005, em uma base de dados internacional (Psyinfo-APA – American Psychological Association) e duas nacionais (SciELO e Index Psi do Conselho Federal de Psicologia/PUC-Campinas). Os autores objetivavam identificar as perspectivas no estudo do brincar. Seus achados indicam que: a) quase a metade dos trabalhos foca a educação pré-escolar, havendo necessidade de ampliar as pesquisas para outras faixas etárias; b) há poucos trabalhos (apenas 14) que relacionam o brincar com a aprendizagem, estando o predomínio voltado a outros aspectos do desenvolvimento infantil (60). Esse estudo indica que se faz necessário o reforço às pesquisas experimentais por que a maioria são revisões bibliográficas.

Pereira et al. (2009) também realizaram pesquisa sobre o jogo na educação infantil (0-6 anos) no periódico *Pró-posições*, publicado entre 1990 e 2003. As autoras constataram que o tema aparece a partir de 1994, em seis artigos, e que: a) as pesquisas objetivavam investigar relações entre jogo e desenvolvimento, mais especificamente, conceitos, concepções de mães e profissionais da pré-escola sobre essas relações; b) as abordagens de pesquisas predominantes nos trabalhos encontrados foram a Histórico-cultural e, com menor incidência, a psicogenética e filosófica; c) as pesquisas analisadas demonstraram, em termos metodológicos, uma primazia das revisões bibliográficas (4) sobre os estudos empíricos (2).

Em síntese, os trabalhos de Cordazzo et al. (2007) e Pereira et al. (2009) indicam que: a) a maioria das pesquisas realizadas voltava-se às crianças pré-escolares, havendo poucos trabalhos que abordam o brincar no ensino fundamental; b) a maioria relaciona o brincar com o desenvolvimento, e poucas o relacionam com a aprendizagem; e c) as abordagens teóricas mais utilizadas foram a histórico-cultural e a psicogenética.

Na educação infantil, os estudos encontrados (BALDAN; ARCE, 2007; PINHEIRO, 2007; ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008; NASCIMENTO; ARAÚJO;

MIGUÉIS, 2009; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2010; SOUZA, 2010; BALDAN; HAI, 2011), em sua totalidade, apresentam revisões teóricas sobre o jogo, a partir da Teoria Histórico-cultural. Enfatizam a relação do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem, argumentando que o jogo desenvolve as funções psicológicas superiores, cria zona de desenvolvimento proximal e possibilita à criança a apropriação da cultura em que está inserida. Segundo os autores, para que se efetive essa relação, faz-se necessária a intencionalidade na educação e na ação do educador, que deve guiar/dirigir os processos de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos recém citados confirmam a predominância do enfoque histórico-cultural e na pré-escola, nas pesquisas sobre o jogo, corroborando, também, os achados de Cordazzo et al. (2007) e Pereira et al. (2009).

No ensino fundamental, voltadas aos professores, foram encontradas duas pesquisas: a de Tessaro e Jordão (2007) e a de Pimentel (2008).

Tessaro e Jordão (2007), adotando as ideias de vários autores, realizaram pesquisa junto a 9 professores do ensino fundamental do Município de Cacoal, objetivando investigar o uso e o conhecimento que esses docentes possuíam a respeito do jogo. Constataram que os professores julgam o jogo como fazendo parte do desenvolvimento infantil. Sendo considerado importante para estimular o raciocínio, é utilizado, pela maioria, em atividades interdisciplinares e na matemática. Também foi verificado que os professores não possuem conhecimento específico para realizar a escolha adequada do jogo e o utilizam sem planejamento, tornando-o ineficaz. As autoras defendem que o lúdico, quando bem utilizado, faz diferença no aprendizado do aluno.

Pimentel (2008), adotando os pressupostos de Vygotsky, realizou, em 2004, pesquisa junto aos professores e seus respectivos alunos de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental. O estudo foi realizado em duas etapas: a primeira, junto a 9 professores, por meio de uma prática que denominou ludo-educativa. Essa prática consistia em juntar professores, em reuniões, para que discutissem as bases conceituais do jogo, planejassem cenários lúdicos e refletissem acerca de suas práticas. Na segunda etapa, a pesquisadora acompanhou dois desses professores, que trabalhavam com o material elaborado na primeira etapa.

Pimentel (2004, 2008) enfatiza a importância de os professores reconhecerem que os alunos podem ter diferentes ZDPs, ou seja, não se desenvolvem de maneira igual, ao mesmo tempo. Uma criança pode ser mais habilidosa, em um dado

momento do seu desenvolvimento, em relação à linguagem e não o ser em cálculo. Portanto, é importante que o professor, no seu fazer pedagógico, leve em consideração que determinados recursos e procedimentos podem ser adequados em um momento, para um tipo de conhecimento e para determinada turma, e podem não o ser em outro momento, com outra turma, trabalhando em outro campo do saber. Outro aspecto ressaltado por Pimentel (2004, 2008) diz respeito à interação professor-aluno como linha norteadora do processo de ensino e aprendizagem. Essa interação implica mudanças no planejamento, nos caminhos a serem seguidos, na variação dos modos de ajuda aos alunos, possibilitando a criação de ZDPs. O professor deve levar em consideração e avaliar frequentemente a necessidade de sua mediação e quando deve evitá-la, possibilitando maior autonomia aos alunos. Em síntese, o educador deve constantemente observar e avaliar sua prática e a de sua turma.

Pimentel (2004, 2008) destaca a importância da utilização do jogo pelo professor em sua prática pedagógica, pois esta atividade instiga a criança a ir além, experimentar diferentes habilidades, efetuar diferentes raciocínios, desafiando o que já está internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções psicológicas ainda embrionárias, portanto, desenvolvendo o seu psiquismo. Para esta autora, mesmo que Vygotsky (2008) e Elkonin (2009) tenham desenvolvido sua teoria focando, principalmente, o jogo protagonizado na pré-escola, em função de seu potencial para promover modificações no psiquismo (nas motivações e necessidades, na superação do egocentrismo cognitivo e evolução dos atos mentais e da conduta arbitrada) ele deve ser utilizado também no ensino fundamental. Os professores devem ser formados para usá-lo, pois, segundo a autora (com base em Elkonin, 2009), no jogo, ocorre a experimentação e esta possibilita o aprofundamento da aprendizagem. Assim, o jogo deverá assumir a função de mediador no processo educativo. Os professores devem ter apoio contínuo, desde o planejamento, até a avaliação das experiências com jogos na escola.

Resumindo, os trabalhos de Tessaro e Jordão (2007) e Pimentel (2008) concluem que o jogo é importante para o aprendizado e que existe falta de preparo dos professores para sua adequada utilização.

Na busca de pesquisas sobre o jogo de regras explícitas no ensino fundamental, tendo como sujeitos alunos com fracasso escolar, encontrou-se a

dissertação de mestrado de Fittipaldi (2002, com publicação em 2009)¹⁶ e a tese de doutorado da mesma autora (2007), trabalhando com as ideias de Vygotsky (1995) e Elkonin (2009) portanto, a partir da Teoria Histórico-cultural. Foi também localizada a tese de doutorado de Ribeiro (2005), baseada no referencial da epistemologia genética – especialmente em Piaget, Sakellaropoulo e Christophides (1996).

Fittipaldi (2007, 2009) utilizou o Jogo das Boas Perguntas (JBP), em seus trabalhos. Esse jogo era composto de dois conjuntos de cartões estampados com animais idênticos: um foi distribuído pela mesa, com as estampas à mostra e, do outro, se retirou um cartão, que a criança não viu, mas que deveria identificar, por meio de perguntas ao pesquisador. Ela pode fazer, no máximo, seis perguntas cujas respostas podem ser apenas sim ou não. O jogo possibilita acompanhar o raciocínio da criança quando avalia se a pergunta permite muitos descartes, se é realizada por adivinhação, se levanta hipóteses ou se trabalha com base na fragmentação. Para complementar essa técnica, os autores utilizaram, além de figuras de animais, formas geométricas.

Julga-se que o JBP é um instrumento adequado para identificar a lógica do pensamento utilizada pela criança e, também, auxiliar no desenvolvimento de seu pensamento, já que utiliza quatro elementos cognitivos importantes. Esses elementos, estudados nesse jogo por Piaget, Sakellaropoulo e Christophides (1996), são: os predicados, que consistem em descrever diferenças, singularidades, o que cada coisa é, características reais; os conceitos, que reúnem elementos com base nas características comuns e separam os diferentes; os juízos, que constata se os predicados e os conceitos estão corretos, e as inferências, que têm relação com a adivinhação, com o levantamento de hipóteses e trabalham com fragmentos da informação.

A dissertação e as teses em tela adotaram a mesma metodologia — estudo de casos —, constando de pré-teste, intervenção e pós-teste. As diferenças entre os estudos de Fittipaldi (2007, 2009) e Ribeiro (2005), foram relativas à abordagem teórica, como comentada anteriormente. A seguir, serão discutidos aspectos específicos dos trabalhos de Fittipaldi (2007, 2009), julgados relevantes para esta pesquisa.

¹⁶ A pesquisadora Bertoni (2002, 2009), que é a mesma Fittipaldi (2007), desenvolveu, tanto no mestrado como no doutorado, estudos tendo como foco o jogo de regras explícitas na Teoria Histórico-cultural. Para não gerar dificuldades na leitura, adotou-se o nome Fittipaldi para ela. O que diferencia os trabalhos de mestrado e doutorado é o ano das defesas e publicações.

O primeiro estudo, publicado em 2009, teve como amostra 4 meninos, com 9 anos de idade, que cursavam a 3ª série do ensino fundamental. Tal estudo objetivou verificar se as crianças adquirem novos conhecimentos, desenvolvem novas habilidades e empregam novas estratégias, ao jogar com o apoio da mediação social. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada por indicação das professoras, alunos que facilmente acompanhavam o processo de aprendizagem e os que não faziam por meio do Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994). A autora escolheu um menino com resultados acima da média esperada para a idade e série, um na média e dois com resultados abaixo do esperado para a idade e série. A intervenção utilizou a avaliação assistida¹⁷, proposta por Linhares (1998), em situação de resolução de problemas. No final do estudo, todas as crianças, demonstraram ganhos em termos de aprendizagem, demonstraram melhora nas estratégias cognitivas adotadas; na organização das figuras; e na qualidade das perguntas e dos descartes. Imitavam as ações da pesquisadora e as reconstruíam em outras partidas. No que tange às condutas e às atitudes, o estudo indicou que a maioria das crianças demonstrava envolvimento na tarefa, concentração ao escutar as orientações e ao jogar, cooperação e tranquilidade ao esperar sua vez de falar. Duas crianças demonstraram rigidez na forma de jogar, o que dificultou a mudança de suas estratégias de jogo. As conclusões obtidas pela pesquisadora foram que o jogo de regras explícitas, com apoio da mediação, promoveu um desenvolvimento que expandiu as possibilidades de aprendizagem e melhorou a autoestima das crianças que participaram de seu estudo.

O segundo estudo de Fittipaldi (2007) objetivou constatar se o jogo poderia ser um recurso pedagógico capaz de promover a construção de conceitos escolares e desenvolver habilidades cognitivas em um grupo de crianças, em interação com seus pares. Sua amostra era composta por 4 alunos do sexo masculino, com 10 anos de idade, que cursavam a 4ª série do ensino fundamental da rede pública.

A pesquisadora concluiu que o jogo atuou na ZDP dos alunos, mobilizando e desenvolvendo várias FPS, e permitiu a aquisição de novos conhecimentos pelos sujeitos que participaram da pesquisa. Esta última conclusão pôde ser verificada quando ela examinou a diferença de desempenho das crianças após a assistência direta, a autora constatou que houve modificações nas estratégias cognitivas, nas

¹⁷ A avaliação assistida consiste em possibilitar apoio e dicas à criança, quando ela não consegue resolver sozinha a tarefa solicitada (VYGOTSKY, 2009; LINHARES et al., 1998).

perguntas, nos descartes, nas condutas e atitudes, após a mediação. Uma das conclusões, obtidas na pesquisa, foi a de que, mesmo os alunos da sua amostra que apresentavam baixo desempenho escolar, após o estudo, adquiriram novos conceitos científicos que foram organizados em uma nova estrutura.

Fittipaldi (2009) argumenta que o jogo permite à criança aprender e apropriar-se do mundo histórico-cultural e, por meio dele, reconstruir e ressignificar suas ações e internalizá-las. A autora considera que o jogo é um instrumento mediador no desenvolvimento das FPS. A criança, ao jogar, necessita prestar atenção à sua jogada e às dos seus pares; necessita analisar, interpretar e montar estratégias para resolver uma situação-problema envolvendo, para isso, várias funções psicológicas superiores, como atenção, percepção, memória, abstração etc. Ao jogar, a criança exerce um papel ativo, pois ela necessita pensar. No jogo, exercitam-se as FPS, impulsionando o desenvolvimento cognitivo.

Para a autora, o jogo possibilita que se identifique a maneira como o aluno pensa, a lógica de seu pensamento, os motivos que o levaram a realizar a jogada; o que ele resolve sozinho, seu nível de desenvolvimento real. Pode auxiliar a identificar suas dificuldades e as ajudas que são necessárias para criar zonas de desenvolvimento proximal. A intervenção intencional permite ao educador tentar reduzir a distância entre o desenvolvimento próximo e o real, gerando aprendizagem e desenvolvendo as FPS, que estão prestes a se consolidarem. A autora argumenta, assim, que o jogo de regras explícitas possibilita não só a assimilação da realidade, mas é agente de alterações cognitivas.

Constata-se, retomando o conteúdo da revisão bibliográfica, que o jogo, quando utilizado na educação, pode ser uma ferramenta importante. Esse uso tem gerado algumas pesquisas especialmente baseadas na Teoria Histórico-cultural. Os trabalhos vão, desde revisões teóricas, até estudos de caso e abordam o jogo como uma forma de expressão, como um recurso para desenvolver o conhecimento científico dos alunos e como um caminho para desenvolver as FPS. Ao final desta revisão, fica o questionamento se o jogo com regras explícitas, no contexto de uma intervenção individualizada, pode ser um instrumento para o sucesso escolar em estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental com história de fracasso.

Algumas diferenças, entre a presente pesquisa e o trabalho de Fittipaldi (2007, 2009) são que, esta foi caracterizada por realizar intervenções individualizadas enquanto a dessa autora foi levada a cabo em grupo, os jogos

adotados nesta (“memória”, “cara a cara” e “damas”) não trabalham conceitos científicos a passo que os jogos adotados (JBP, Fuja do prisma) por Fittipaldi (2007, 2009) focam os referidos conceitos.

Capítulo 3 Método da pesquisa

No presente capítulo, apresentam-se a abordagem metodológica da investigação, o contexto e os sujeitos da pesquisa, o método utilizado nas intervenções, o método de avaliação das intervenções, a análise e a interpretação dos dados de um estudo piloto, realizado para testar as intervenções planejadas, por fim, um resumo das intervenções e dos procedimentos de coleta de dados para sua avaliação.

3.1. Método da investigação

A pesquisa que deu suporte a esta tese teve caráter qualitativa e está baseada em intervenções realizadas com alunos que apresentavam histórias de fracasso escolar. A intervenção consiste na implementação de práticas inovadoras que podem ser efetivadas em diferentes áreas do conhecimento (psicologia, educação etc.) (DAMIANI, 2012). Para Damiani et al. (2013), a intervenção é um método investigativo, composto pelo planejamento, pela implementação de interferências e pela avaliação dos efeitos de tais interferências. O método desse tipo de pesquisa é composto por dois elementos principais: o método da intervenção, que consiste na descrição pormenorizada de todas as etapas realizadas no curso da intervenção, e a explicitação do suporte teórico que as embasou; e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito) que apresenta os instrumentos de coleta e análise dos dados. A avaliação da intervenção divide-se em achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e achados relativos à intervenção propriamente dita (DAMIANI, et al., 2013).

A pesquisa do tipo intervenção, baseada na Teoria histórico-cultural, segundo Sannino (2011), está calcada em dois princípios epistemológicos: a dupla estimulação e a ascensão do abstrato ao concreto. O primeiro princípio — o da dupla estimulação — está descrito nas Obras Completas de Vygotsky, especialmente no Tomo III (1995), no qual se encontram vários relatos de pesquisas desenvolvidas por ele e colaboradores a respeito da gênese das funções psicológicas superiores. Nessas pesquisas, o autor utiliza o que denominou método genético-experimental, que “de certa maneira provoca e cria de modo artificial o processo genético do desenvolvimento psíquico” (1995, p. 101).

Damiani et al. (2013) explicam o princípio da dupla estimulação, expondo que Vygotsky (1995) o empregava para

superar a visão comportamentalista dos processos mentais superiores, que os explicava como resultados de simples respostas a estímulos externos. Vygotsky afirmava que tal entendimento não era suficiente, pois, ao se depararem situações-problema (estímulos externos iniciais), os seres humanos lançam mão de artefatos ou ferramentas culturais (estímulos auxiliares) para resolvê-las, reorganizando toda a estrutura de tais situações. Esse comportamento ilustra a natureza mediada dos processos mentais superiores (DAMIANI et al. 2013, p.61).

Portanto, a dupla estimulação, para Vygotsky (1995), consiste em possibilitar a mediação por signos e ou estímulos externos (estímulos auxiliares) caso a criança não consiga encontrar a solução da situação-problema (estímulos iniciais).

Relacionando esse princípio com esta pesquisa, considera-se que o jogo, cuja utilização foi mediada pela pesquisadora e pela linguagem, se constituiu no estímulo externo, usado para desenvolver as FPS que poderiam, em consequência, auxiliar nas aprendizagens escolares dos sujeitos.

O segundo princípio que embasa as intervenções guiadas pela Teoria Histórico-cultural, o da ascensão do abstrato ao concreto, tem relação com a análise do objeto pesquisado, que, num primeiro momento, aparece como um todo indiferenciado, indeterminado e que, para se tornar passível de compreensão, necessita ser estudado em sua realidade objetiva, em suas diferentes formas de desenvolvimento. Da análise contextual, extraem-se categorias abstratas que possibilitarão o retorno à realidade e à sua apreensão, em suas múltiplas determinações e relações, chegando ao que Marx (1984) denominou de concreto pensado, ou seja, à realidade teoricamente analisada.

As categorias abstratas, utilizadas para serem aplicadas à realidade e produzirem o concreto pensado, foram os conceitos de Vygotsky, relativos às FPS (percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência), internalização, mediação, ZDP, aprendizagem, desenvolvimento, imitação e jogo de regras.

Caberia, ainda, ressaltar que, para Vygotsky (1995), o método genético-experimental tem, em sua base investigativa, três pressupostos importantes. O primeiro é a análise dos processos psíquicos em movimento, pois

eles sofrem mudanças que podem, inclusive, ser produzidas experimentalmente. O segundo é a necessidade de explicar os nexos dinâmico-causais desses processos e não apenas descrevê-los, do ponto de vista externo. Por fim, o terceiro pressuposto é a necessidade de analisar a gênese dos processos em estudo.

As pesquisas, realizadas com o método genético experimental, podem ser efetivadas em diferentes domínios – o da espécie (filogênese), o da formação social de um grupo (sociogênese), o de cada ser humano (ontogênese) e o de cada processo psíquico (microgênese) (WERTSCH, 1988). Nesta pesquisa foram realizadas análises microgenéticas dos processos ocorridos durante as intervenções. Esta análise será explicada no item 3.5 relativo à interpretação dos dados.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental. A Escola pertence à rede municipal de uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul, estando inserida em um bairro com população pertencente à classe social de baixa renda (filhos de carroceiros, peões de estância, diaristas, desempregados, etc.). A cidade possuía uma população, em 2012, ao redor de vinte e sete mil habitantes (JAGUARÃO, 2012).

A escola é de Ensino Fundamental Completo, sendo pólo para atendimento de crianças com necessidades especiais. Possui trinta e quatro professores e atende ao redor de trezentos alunos, em dois turnos. A estrutura física é distribuída em onze salas de aula, sete banheiros, biblioteca, refeitório e cozinha conjugados, e cinco salas administrativas, além de quadra de esportes. Está inserida na comunidade desde 1972.

Registra-se que o IDEB do ensino fundamental da rede pública do município, referente aos anos iniciais, foi de 4,4 pontos, enquanto a meta projetada pelo MEC era de 4,7 pontos (MEC, INEP, 2012).

Antes de proceder à seleção da amostra dos participantes da pesquisa, alguns procedimentos foram adotados:

a) aprovação pelo Comitê de Ética do MEC – Plataforma Brasil (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 04017512.7.0000.5323);

- b) apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de autorização condicionada à Secretária Municipal de Educação, para realização do estudo em uma escola¹⁸ da rede pública (Apêndices A e B);
- c) apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de autorização condicionada à direção da escola (Apêndice C).

Os sujeitos que participaram desta investigação foram três alunos que estavam cursando o 3º e o 4º anos da escola selecionada e que apresentavam história de fracasso escolar, ou seja, tinham sido reprovados uma ou mais vezes. Dois alunos selecionados são sexo masculino, ambos com 11 anos de idade e um do sexo feminino com 9 anos.

Ao todo, nesta investigação foram realizados dois estudos: o primeiro, em 2011, foi utilizado como piloto e envolveu um sujeito; o segundo, realizado em 2012, envolveu dois sujeitos. Os sujeitos foram selecionados, em conjunto com as professoras, por meio da análise dos seus históricos escolares. Constatou-se que, no ano de 2011, havia somente um sujeito com repetência no 4º ano, que foi o selecionado, conforme os critérios antes explicitados. No ano de 2012, não havia alunos com história de repetência no 4º ano, mas havia dois, um em cada uma das turmas do 3º ano, que foram selecionados.

Posteriormente à seleção da amostra, solicitou-se, a todos os envolvidos na pesquisa, permissão para dela participar, por meio de termos consentimento livres e esclarecidos: mães/responsáveis pelos sujeitos (Apêndice D); sujeitos (Apêndice E) e professores dos sujeitos (Apêndice F).

3.3. Método das intervenções:

Antes de proceder à descrição das intervenções, apresentam-se os jogos nela utilizados. Ressalta-se que esses jogos foram escolhidos de acordo com as funções psicológicas que sua execução envolve (percepção, atenção, memória, tomada de consciência e raciocínio).

a) Jogo de “memória”¹⁹

¹⁸ A escola foi selecionada por situar-se no mesmo bairro da Universidade, facilitando o acesso da pesquisadora.

¹⁹ Os jogos de “memória” utilizados foram o Super-Memória Spider-man e Friends e o Super-memória Figuras Infantis, ambos contendo 72 peças – 36 pares.

Este jogo presta-se ao desenvolvimento da atenção, concentração, discriminação visual, percepção de detalhes e organização espacial. Pode ser jogado em duplas ou em equipes de até quatro participantes. É composto por dois conjuntos iguais de peças, com figuras diferentes estampadas em uma de suas faces, sendo a outra igual em todas as peças. Antes de iniciar o jogo, misturam-se todas as peças, colocando-as sobre uma mesa, com as figuras voltadas para baixo. O primeiro jogador desvira duas peças, na tentativa de formar um par de peças iguais. Se conseguir, pega-as para si, tendo direito a mais uma jogada. Caso não consiga, desvira as peças, deixando-as nos mesmos lugares, para que os outros jogadores possam memorizar suas posições. Se um par não é formado, a vez de jogar passa ao jogador seguinte e, assim, sucessivamente, até serem retiradas todas as peças da mesa. Ganha o jogo quem obtiver maior número de peças.

b) Jogo “cara a cara”

Este jogo demanda o uso da percepção, atenção, memória e tomada de consciência. Envolve perguntas de busca e raciocínio de exclusão – este definido como a operação mental que inclui os processos de relacionar, comparar e buscar diferenças nas informações fazendo conexões entre informações pré-existentes e novas, estruturando uma ordem no pensamento e realizando, se for o caso, uma ação (OLIVEIRA, ROCHA, 2011). Pode ser jogado por duas pessoas, sendo constituído por dois tabuleiros, com 24 figuras cada um, ilustrando rostos humanos, coladas em molduras de plástico móveis, e 24 cartas, com as mesmas figuras de rostos, de modo que cada rosto aparece três vezes: uma em cada tabuleiro e uma no conjunto de cartas. O jogo consiste em uma pessoa selecionar uma carta para que a outra descubra qual a figura que está nessa carta selecionada, utilizando perguntas sobre as diferentes características dos rostos. As perguntas são feitas, por cada jogador, uma de cada vez, e somente podem ser respondidas com sim ou não. O participante pode baixar as molduras daquelas que não contêm as características perguntadas. Dessa forma, o participante vai excluindo alternativas até chegar à figura-alvo. Vence o jogo quem descobrir a figura da carta do outro jogador, em primeiro lugar.

c) Jogo de “damas”:

É um jogo de estratégia, de ação, que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, a atenção, a reflexão, a percepção espacial, a rapidez, a antecipação das manobras, as tomadas de decisões, a ousadia e a criatividade.

Segundo Silva (2008), o jogo de damas envolve cinco habilidades, que são:

1. raciocinar na procura dos meios apropriados para atingir um objetivo;
2. organizar um grande número de dados para uma finalidade;
3. idealizar concretamente situações futuras imediatas;
4. antecipar os prováveis resultados dos atos próximos e alheios;
5. decidir sobre situações atreladas à resolução de problemas.

Damas é jogado entre duas pessoas, num tabuleiro quadrado, composto por 64 casas, alternadamente, claras e escuras. Inclui 12 peças redondas brancas e 12 pretas. Ele demanda alto grau de interação entre os jogadores, que movem as peças de acordo com determinadas regras (exemplo: a peça só anda para frente, a dama pode andar para frente e para trás etc.). O objetivo desse jogo é apanhar ou imobilizar as peças do concorrente. Quem conseguir isso, ganha a partida.

As intervenções foram planejadas e implementadas com base nas ideias de Vygotsky (1995, 2008, 2009) principalmente nos conceitos de mediação, desenvolvimento das FPS (atenção, percepção, memória, raciocínio e tomada de consciência), internalização, imitação, ZDP, jogo e relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para fundamentar o uso do jogo, foi utilizado, também o suporte teórico de Elkonin (2009) e Leontiev (1988). As intervenções apoiaram-se, igualmente, na espiral de conhecimento proposta por Wells (2001).

As intervenções foram realizadas semanalmente, durante o horário escolar e cada encontro teve a duração média de 30 a 40 minutos. Em todos os encontros foi realizada a mediação entre as crianças e o jogo. A intervenção será descrita detalhadamente no item 3.7.

3.4. Método de avaliação das intervenções

3.4.1. Instrumentos de coleta de dados:

Neste tópico, serão descritos os instrumentos utilizados para coletar os dados para a avaliação das intervenções realizadas.

3.4.1.1. Avaliação inicial e final de algumas FPS e do desempenho escolar dos sujeitos

Para realizar essas avaliações, foram utilizadas questões de dois testes psicológicos, embora seu uso não tenha tido objetivo diagnóstico classificatório. Assim, o desempenho dos sujeitos não foi avaliado com base nas normas de aplicação e correção, dos seguintes testes: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) III e teste de Desempenho Escolar (TDE). Esses testes foram selecionados em função de que sua aplicação, antes e após as intervenções, possibilitaria avaliar avanços em termos das funções psicológicas (memória, atenção, percepção e raciocínio), trabalhadas por meio dos jogos (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2002), bem como das habilidades de escrita, de aritmética e da leitura que são importantes para o desempenho escolar.

Cabe frisar que a aplicação dos instrumentos tentou identificar não só o que o sujeito sabia resolver sozinho, seu nível de desenvolvimento real (NDR), mas também o que estava em sua ZDP. Isso foi realizado a partir do apoio, mediação da pesquisadora (LINHARES et al., 1998; VYGOTSKY, 2009). As avaliações do desempenho consistiram, assim, apenas em contagem de acertos e erros com e sem auxílio. A utilização desses testes não contrariou os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, pois, primeiro, não seguiu as instruções de aplicação e avaliação, indicadas nos seus manuais que visa a avaliar o que o aluno já consegue fazer sozinho. Essa aplicação reproduziu a conduta de Vygotsky (2009), quando realizou as investigações que levaram à construção do conceito de ZDP, nas quais utilizou testes. A seguir, os testes utilizados serão descritos.

a) Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC – III

A escala WISC III é um instrumento clínico, de aplicação individual, que tem como objetivo a avaliação de diversos aspectos da inteligência de crianças entre 6 anos e 16 anos e 11 meses. Ele é composto de 12 subtestes, que avaliam diferentes aspectos da inteligência, divididos em duas partes: uma verbal, composta dos subtestes de informação, semelhanças, aritmética, vocabulário, compreensão e dígitos, e outra de execução, composta pelos subtestes de completar figuras, código, arranjo de figuras, cubos, armar objetos, procurar símbolos e labirintos (FIGUEIREDO, 2002). Neste estudo, como já explicado anteriormente, o teste foi

aplicado não para avaliar a inteligência das crianças, mas algumas de suas funções psicológicas.

Na presente pesquisa, foram selecionadas e aplicadas, de maneira assistida (LINHARES et al., 1998), todas as questões, da parte verbal dos subtestes de informação, compreensão, dígitos, aritmética e semelhanças. Da parte de execução, foram usadas as questões do subteste de completar figuras. Esses subtestes foram escolhidos, pois, como veremos a seguir, investigam as seguintes funções psicológicas: memória, atenção, percepção e raciocínio lógico.

Parte verbal

O subteste de **informação** avalia, essencialmente, o conhecimento que o sujeito mantém armazenado e é capaz de lembrar (memória). É formado por uma série de questões (30), feitas oralmente e relativas a eventos comuns, objetos, lugares e pessoas (FIGUEIREDO, 2002). As informações solicitadas nesse subteste podem ser aprendidas tanto no processo de ensino, como na experiência de vida do sujeito (CUNHA, 2000).

O subteste de **compreensão** indica conhecimentos práticos adquiridos e sua aplicação às situações-problema propostas. Avalia compreensão verbal, memória, atenção, capacidade de senso comum, conhecimento prático e maturidade social. Consiste em uma série de perguntas orais (18), que investigam a capacidade de resolução de problemas diários ou de compreensão de regras e conceitos sociais (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2002).

Dígitos é um subteste que avalia a extensão da atenção, da memória imediata (dígitos na ordem direta), a capacidade de reversibilidade (dígitos na ordem inversa) e de concentração. É composto de duas partes, ambas envolvendo a retenção, na memória, de dígitos, que são apresentados oralmente e que devem ser reproduzidos pela criança, literalmente, na ordem direta (8 itens) e na ordem inversa (7 itens) (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2002).

O subteste de **aritmética** envolve raciocínio lógico, conhecimentos escolares e concentração. É composto por uma série de problemas aritméticos (24) que a criança resolve mentalmente e responde oralmente.

O subteste de **semelhanças** propõe-se a investigar o raciocínio lógico e a formação conceitual verbal (pensamento abstrato); o raciocínio indutivo, com identificação de aspectos essenciais de não-essenciais e, por último, o

desenvolvimento da linguagem e a fluência verbal. A criança busca subsídios para respondê-lo em sua memória de longo prazo. Consta de uma série de pares de palavras (19), expressas oralmente, das quais a criança deverá reconhecer as semelhanças entre seus significados. As palavras estão ordenadas por dificuldade crescente, envolvendo, inicialmente, a memória, a compreensão e a capacidade associativa, passando, aos poucos, a exigir capacidade conceitual, solicitando que a criança distinga características essenciais das não-essenciais dos conceitos (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2002).

Parte de execução

Completar figuras é um subteste que investiga reconhecimento e memória visual, organização e raciocínio; interesse e atenção ao ambiente, concentração e percepção das relações todo-parte; e discriminação de aspectos essenciais de não-essenciais. É composto por um conjunto de figuras de objetos e cenas comuns, dos quais falta uma parte importante, que a criança deverá identificar. A criança precisa conhecer a figura, usando como suporte a memória de longo prazo, e organizar o material evocado, realizando relações. Para efetivar a tarefa, utiliza-se do raciocínio, podendo empregar o juízo prático ou estabelecer relações em nível conceitual. O teste é composto de 31 figuras, sendo uma usada como exemplo (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2002).

b) Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Esse teste é um instrumento psicométrico que possui como objetivo a avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente, escrita, aritmética e leitura. Indica as áreas preservadas e as com defasagens. Foi construído para a avaliação de alunos de 1ª a 6ª séries²⁰ do ensino fundamental, sendo composto por três subtestes:

- 1) escrita: do nome próprio e de palavras isoladas, apresentadas em forma de ditado – 34 itens, valendo um ponto cada um;
- 2) leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto – 70 palavras valendo um ponto cada uma;

²⁰ Atualmente, devido às mudanças na estrutura do ensino fundamental, de série para ano, a indicação para aplicação seria do 2º ao 6º ano.

3) aritmética: solução oral de problemas e cálculos de operações por escrito – 35 itens, valendo um ponto cada um (STEIN, 1994).

Os itens de cada subtestes são organizados em ordem crescente de dificuldade (STEIN, 1994). O teste é aplicado individualmente e contados os acertos da criança.

O TDE não se volta ao processo de resolução de problemas, mas sim, aos escores finais obtidos. Pode ser utilizado como critério para a avaliação de um sujeito, mas com a ressalva de que não é preciso. Acredita-se que pode ser minimizada sua imprecisão por meio da aplicação de maneira assistida, pois essa é dinâmica, foca o processo de resolução de problemas e não os resultados (LINHARES et al., 1998).

Os dois testes foram aplicados, como já se explicou, antes de iniciarem as intervenções e ao seu final. Essas aplicações foram levadas a cabo em uma média de três encontros com cada sujeito, na escola. As avaliações realizadas no primeiro e terceiro momentos das intervenções tiveram como base a proposta de avaliação assistida (LINHARES et al., 1998).

A aplicação dos testes WISC III e TDE de modo assistido (LINHARES et al, 1998), como já foi explicado, teve como suporte as idéias de Vygotsky, sobre avaliação voltada à ZDP e não ao NDR e, as de Feuerstein (LINHARES; ESCOLANO; ENUMO, 2006). Ela fornece indicadores do potencial de aprendizagem da criança, avaliando-a em dois momentos: desempenho sozinha e com assistência. A avaliação assistida possibilita informações prospectivas e não retrospectivas do aluno e pode, segundo Linhares, Escolano e Enumo (2006), ser utilizada em testes psicométricos tradicionais como, por exemplo, o WISC.

Na proposta de avaliação assistida, a mediação (apoio):

pode ser identificada nas ações partilhadas entre o indivíduo mais competente (examinador) e o sujeito menos competente (examinando). As pistas oferecidas para ajudar a criança a resolver a tarefa podem consistir em demonstrações, sugestões, adicionais verbais de memória (repetições, autoverbalizações), adicionais concretos de memória (materiais de apoio), fornecimento e indicação de material, tolerância ao erro, permitindo novas tentativas e oportunidades para correção, tolerância no tempo de realização, verbalizações antes e durante a solução, análise das estratégias de solução (LINHARES; ESCOLANO; ENUMO, 2006).

No item 3.7 serão descritas a maneira como foram realizadas as aplicações assistidas dos dois testes.

3.4.1.2. Entrevista semi-estruturada

A entrevista é a técnica mais utilizada nas pesquisas de campo, sua grande vantagem é estabelecer uma interação entre o pesquisador e o sujeito, em pesquisas qualitativas²¹. Foca um tema de interesse da investigação e as informações obtidas podem ser registradas por meio de gravação e ou anotações (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993; YIN, 2010; POUPART, 2012). As entrevistas utilizadas foram do tipo semi-estruturadas e abertas, pois elas permitem uma exploração em profundidade da perspectiva dos sujeitos e o acesso a experiência desses (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993; POUPART, 2012).

A entrevista semi-estruturada pode ser entendida, no sentido amplo, como uma comunicação verbal e, no sentido restrito, como uma técnica para obtenção de dados sobre o que o sujeito pensa, analisa, avalia a respeito de determinado tema. Essa modalidade é guiada por um roteiro previamente estruturado, contendo perguntas abertas e fechadas de acordo com os objetivos do pesquisador e possibilita o surgimento de novas questões e/ou o aprofundamento das já formuladas, no seu decorrer, portanto tendo flexibilidade (MINAYO, 1993; GIL, 2002; YIN, 2010; POUPART, 2012).

As entrevistas semi-estruturadas apresentam algumas desvantagens como à possibilidade de perda do foco de interesse, o risco de influência do pesquisador nas respostas dos entrevistados, a exigência de tempo prolongado na aplicação, preparo, experiência e habilidade dos pesquisadores (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993; GIL, 2002; YIN, 2010).

Uma dúvida recorrente na realização de entrevistas é a relativa à sua gravação. As gravações de áudio possibilitam uma interpretação mais fidedigna de dados obtidos durante as entrevistas, por isso são aconselháveis, mediante permissão (YIN, 2010).

²¹ Segundo Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa caracteriza-se por: colher os dados diretamente no ambiente natural; lidar com dados de caráter descritivo; preocupar-se com o processo; investigar a significação que os sujeitos dão às coisas e à sua vida; e analisar os dados seguindo o método indutivo. Moraes (2003) salienta que a pesquisa qualitativa, cada vez mais, tem utilizado documentos, entrevistas e observações para aprofundar a compreensão dos fatos que investiga. Utiliza-se de uma análise rigorosa e criteriosa dos dados. Para Gaskell e Bauer (2002, p.481), “sua confiabilidade é indicada pela: a) triangulação e compreensão reflexiva através de inconsistências; b) clareza dos procedimentos; c) construção do corpus; e d) descrição detalhada.”

Na condução da entrevista com crianças, o pesquisador deve: cuidar para que o vocabulário esteja adequado a seja compreensível para a sua faixa etária; possibilitar um clima descontraído e de confiança; procurar facilitar a expressão das ideias do entrevistado; e buscar esclarecimentos para falas incompletas (CUNHA, 2000).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, antes do início das intervenções, com as mães dos sujeitos e com suas professoras. A entrevista semi-estruturada realizada junto às mães (Apêndice G), com perguntas abertas e fechadas, foi construída com base em Cunha, (2000), Carrasco e Pötter (2005), na experiência e nos cursos realizados pela pesquisadora. Elas investigaram o desenvolvimento dos sujeitos e constavam dos seguintes tópicos: dados de identificação, estrutura familiar e história vital do aluno (concepção, gestação, parto, puerpério, lactância, sono, linguagem, motricidade, jogos, escolaridade, saúde e relacionamentos).

As entrevistas semi-estruturadas com as professoras (Apêndice H) continham perguntas abertas e fechadas, focadas no comportamento e no desempenho dos sujeitos, no contexto da sala de aula, e nas dificuldades apresentadas. O roteiro dessas entrevistas continha os seguintes itens: dados de identificação do aluno, série, repetência; aspectos relativos à leitura, escrita, matemática, ao relacionamento interpessoal e comportamento. Este instrumento foi criado, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª (PCN) para Língua Portuguesa e para Matemática (BRASIL, 1997a, 1997b), o modelo de entrevista proposto por Kiguel, (1976) e os cursos realizados pela pesquisadora. Resumindo, essas entrevistas tiveram o objetivo de coletar informações acerca das histórias pregressas e atuais dos sujeitos.

Após o término das intervenções foram realizadas, novamente, entrevistas semi-estruturadas com as mães dos sujeitos, suas professoras (Apêndice I), e os próprios sujeitos (Apêndice J). Essas entrevistas tiveram o objetivo de colher as opiniões dos entrevistados sobre os efeitos das intervenções sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e o comportamento das crianças participantes. Junto aos sujeitos investigou-se, também se tinham gostado do trabalho.

3.4.1.3. Análise documental

A análise documental é um instrumento de coleta de dados que procura identificar informações em diferentes documentos – cartas, memorandos, correspondência eletrônica, relatórios, arquivos escolares, entre outros. – conforme o foco de interesse da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010). Como vantagens desse instrumento, pode se destacar a riqueza e a exatidão das informações; não ser criado em consequência da investigação; a possibilidade de ser complementada com outras técnicas. Algumas desvantagens são: a falta de objetividade, a seletividade parcial e o acesso (LUDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010).

Ludke e André (1986) sugerem que é apropriado o uso desse tipo de instrumento, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta – observações, testes, entrevistas.

A análise documental foi utilizada em três momentos da investigação. Em primeiro lugar, na seleção dos sujeitos que participaram das intervenções: examinaram-se as histórias escolares das turmas de 3º e 4º anos da escola, buscando alunos que apresentassem histórias de fracasso escolar, ou seja, repetência. No segundo momento, utilizaram-se os dados das histórias dos sujeitos selecionados como parte da elaboração de sua história de desenvolvimento. O terceiro momento ocorreu após o término das intervenções, objetivando comparar os resultados do boletim acadêmico com os obtidos por meio dos testes (TDE e WISC III), das entrevistas semi-estruturadas e das observações realizadas. Para Ludke e André (1986), quando dois ou mais métodos de coleta de dados produzem resultados similares, nossa confiança de que estes reflitam o objeto investigado, tende a aumentar (triangulação) (DUARTE, 2009; YIN, 2010).

3.4.1.4. Observação

A observação na pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, pode ser utilizada como único recurso ou, como no presente estudo, associada a outras técnicas de coleta de dados – entrevista, testes, análise de documentos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993; YIN, 2010).

A observação, para ser um instrumento válido e fidedigno de investigação, deve ser controlada e sistemática. Requer planejamento cuidadoso – o quê e como observar; preparo do material, no caso os jogos utilizados, gravador – e preparação do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993; YIN, 2010).

A técnica apresenta algumas vantagens, como cobrir os eventos em tempo real e no contexto em que ocorrem. Por outro lado, envolve alguns problemas, como produzir modificações nos fatos e ou sujeitos pesquisados, risco de parcialidade do pesquisador devido ao seu envolvimento com os sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993; YIN, 2010). Objetivando minimizar as desvantagens da observação, adotou-se outros instrumentos para coleta de dados, triangulando os resultados (DUARTE, 2009; YIN, 2010).

As observações e impressões da pesquisadora, e as informações colhidas, em conversas informais, com orientadora educacional (OE) e com as professoras (de classe regular ou de apoio) foram registradas em um caderno de campo. As intervenções foram gravadas em áudio e transcritas.

3.5. Análise e a interpretação dos dados

Um dos métodos de análise utilizados neste estudo foi o microgenético. Ele foi aplicado aos dados provenientes das observações dos encontros. Esse método pode ser entendido como uma proposta de análise longitudinal, a curto prazo, de um processo psicológico determinado, como também um tipo de descoberta e análise de transformações, que ocorrem em frações de segundos, no funcionamento do ser humano. Esse é o entendimento de Wertsch, (1988) que tem por base a Psicologia histórico-cultural. Esta definição, que se volta ao aspecto da duração dos processos, é, no entanto, contrariada por Góes (2000), outra seguidora das ideias de Vygotsky. Para ela, a palavra micro, não tem relação ao tempo curto dos eventos, mas sim ao fato de ser orientada para minúcias indiciais. Góes (2000) propõe que a análise microgenética seja realizada por meio da coleta de informações relativas a detalhes, indícios, sinais, pormenores, do processo que está sendo pesquisado. Para atingir esse propósito, deve-se selecionar episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitam interpretar o fenômeno estudado.

Para efetivar a análise microgenética, primeiro degravou-se o material obtido nas intervenções e efetivou-se uma pré-análise. Esta consistiu na leitura minuciosa das gravações, à procura de detalhes, pistas relevantes para a avaliação das intervenções, objetivando a organização do material, a formulação de perguntas iniciais e a identificação das categorias provenientes do referencial teórico.

Por meio da análise microgenética, procuravam-se indícios, pistas que permitissem inferir que as funções psicológicas (percepção, memória, atenção,

raciocínio e tomada de consciência) estavam em processo de desenvolvimento, pois tal desenvolvimento não se apresenta direta e claramente à observação. Assim, foram analisados pequenos extratos das intervenções, considerados reveladores das mudanças ocorridas nos sujeitos. A análise microgenética, juntamente com os dados coletados por meio do WISC III, levou à organização da primeira categoria de análise, previamente estabelecida, ou seja, efeitos das intervenções sobre as FPS dos sujeitos. Esse processo também foi realizado por meio de uma análise de conteúdo do tipo temática (MINAYO, 1993). Esta envolve a organização dos dados coletados por temas. Foca os aspectos significativos e subjetivos presentes na interação, no diálogo, na palavra, na fala, ultrapassando os significados manifestos (MINAYO, 1993).

Outra categoria da análise que havia sido previamente estabelecida, e que foi organizada por meio da análise temática, foi a dos efeitos das intervenções sobre o desempenho escolar dos sujeitos. Esta foi proveniente dos dados da análise documental (boletins de notas), das entrevistas e do TDE.

A análise geral dos dados coletados produziu uma categoria emergente, não prevista anteriormente: formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima). Essa categoria refere-se às dificuldades que os sujeitos tinham nas relações interpessoais.

Todas as análises sofreram processos de triangulação, que consiste em coletar dados de um fenômeno, utilizando-se de múltiplas fontes (duas ou mais). Objetiva auxiliar na validação e na confiabilidade desses dados (DUARTE, 2009; YIN, 2010). Para Duarte (2009), além desse objetivo, analisando-a em uma concepção mais aberta, a triangulação é vista como uma maneira de integrar diferentes perspectivas do fenômeno em estudo e como forma de descoberta de paradoxos e contradições. A triangulação permite um retrato mais completo do fato estudado.

3.6. Achados do estudo piloto

Antes se apresentar os resultados da avaliação das intervenções, pensa-se ser necessário descrever o estudo piloto realizado analisando suas repercussões.

O estudo piloto teve como objetivo verificar a adequação: a) do roteiro da entrevista semi-estruturada (com mãe, professoras e aluno) e b) dos testes psicológicos e dos itens destes inicialmente selecionados para a aplicação – TDE e

os subtestes de informação, semelhança, compreensão, dígitos e completar figuras do teste WISC III. O piloto teve, ainda, a finalidade de colocar em avaliação o plano inicialmente concebido para a realização das intervenções, em termos dos jogos a serem utilizados, do tempo de duração da cada encontro, do número de encontros para cada jogo e do total de encontros, das formas de jogar e de mediação, além de identificar possíveis categorias de análise de dados. Por fim, o estudo piloto também visou a averiguar se haveria possibilidade de capturar indícios de que o jogo poderia melhorar o desempenho escolar, desenvolver as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, raciocínio e consciência) – dados possíveis da análise microgenética.

O estudo piloto foi realizado com um sujeito e forneceu as seguintes informações, utilizadas para o planejamento final das intervenções posteriormente realizadas com mais dois sujeitos.

As entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto à mãe e à professora de classe do aluno demonstraram, de maneira geral, atingir o objetivo proposto, que era o de conhecer o sujeito no que se refere ao seu contexto social, seu desempenho acadêmico, suas potencialidades e dificuldades, seu comportamento, desenvolvimento e para avaliar as intervenções.

Constatou-se que não havia necessidade de aplicar a entrevista semi – estruturada em sua totalidade, na avaliação final, como tinha sido previsto inicialmente, pois se verificou que a maioria das informações obtidas, referentes a muitos dos itens que nelas constavam, não foram alteradas, devido ao curto período de tempo de duração da intervenção.

As conversas informais com as professoras (de classe e apoio) e OE, durante a intervenção, que não faziam parte do planejamento anterior, foram consideradas importantes e foram mantidas, pois possibilitaram a obtenção de informações sobre a vida escolar dos sujeitos. A entrevista semi-estruturada com o sujeito, na avaliação final, foi mantida.

Os testes aplicados (TDE e o WISC — III subtestes de informação, semelhança, compreensão e dígitos) mostraram-se adequados para a avaliação da aprendizagem e das funções psicológicas cujo desenvolvimento se pretendia promover. No WISC — III acrescentaram-se as questões do subteste de aritmética, pois se entendeu que possibilitariam a comparação com as questões de aritmética do TDE.

Considerando os jogos selecionados para as intervenções (“memória”, “cara a cara” e “damas”), conclui-se que eles deveriam ser mantidos, pois mostraram-se adequados para as finalidades das intervenções, já que os sujeitos conseguiram jogá-los e a pesquisadora foi capaz de realizar a mediação pedagógica planejada a partir desses jogos.

A ordem estabelecida para a utilização dos jogos foi a seguinte: “memória” (3 encontros), “cara a cara” (4 encontros) e o “damas” (4 encontros). Essa ordem e o número de encontros para o uso de cada jogo foram adotados levando em consideração o seu grau de complexidade. Assim, resolveu-se começar pelo mais simples até chegar ao mais complicado. Cabe a ressalva de que esse planejamento tinha um caráter aberto, pois se entendia que cada criança seria diferente.

O piloto indicou que, ao final de cada encontro, a pesquisadora deveria realizar algumas perguntas averiguando a opinião do sujeito sobre o jogo, as dificuldades encontradas e o que ele fez para superá-las. Entendeu-se que as perguntas possibilitariam verificar, além da percepção do sujeito em relação à intervenção, a tomada de consciência sobre suas dificuldades e as suas estratégias no jogo.

O Quadro 1 apresenta o resumo das intervenções e sua avaliação, organizado ao final do estudo piloto. A partir desse estudo, concluiu-se que as categorias para a análise dos dados permaneceriam. Eram elas: efeito das intervenções sobre o desenvolvimento das FPS (percepção, atenção, memória, e tomada de consciência e raciocínio) e sobre o desempenho escolar dos sujeitos. Tais categorias haviam sido estabelecidas previamente, com base na teoria.

Frente, aos resultados obtidos no estudo piloto e as poucas alterações realizadas, tomou-se a decisão de descrever os detalhes da intervenção nele realizada, bem como seus achados, acrescentando-os aos dados coletados nas duas intervenções subsequentes, realizadas no estudo principal. O Quadro 2 descreve os instrumentos utilizados para a avaliação das intervenções e seus respectivos objetivos.

Quadro 1: Resumo das intervenções e dos procedimentos de coleta de dados para sua avaliação

Avaliação inicial do sujeito	Intervenção	Avaliação final do sujeito
Entrevista semi-estruturada mãe (1 encontro) e professora (1 encontro). Avaliação Assistida do sujeito (TDE e WISC III) (3 encontros) Análise do documento: boletim de desempenho escolar (notas)	Jogos cognitivos e sociais (11 encontros) “Memória” (3 encontros) “Cara a Cara” (4 encontros) “Damas” (4 encontros) Observações durante os encontros – gravações Conversas informais com as professoras (classe e apoio) e OE.	Entrevista semi-estruturada mãe (1 encontro) e professora (1 encontro). Avaliação Assistida do sujeito (TDE e WISC III) (2 encontros) Entrevista semi-estruturada com o sujeito Análise do documento: boletim de desempenho escolar (notas)

Quadro 2: Instrumentos de coleta de dados utilizados nas avaliações e seus objetivos

Instrumento	O que avaliou nesta pesquisa
1. Escala de Inteligência Wechsler para Crianças WISC – III (avaliação inicial e final)	Funções Psicológicas Superiores
Verbal	
Informação	Conhecimento que o sujeito mantém armazenado e lembra
Semelhanças	Raciocínio lógico, linguagem e a fluência verbal
Compreensão	Memória, atenção, capacidade de senso comum, conhecimento prático e maturidade social
Dígitos	Atenção, memória, capacidade de reversibilidade e concentração
Aritmética	Raciocínio lógico, conhecimentos escolares e concentração
Execução	
Completar figuras	Memória visual, organização, raciocínio, atenção, concentração e percepção
2. Teste de desempenho escolar (TDE) (avaliação inicial e final)	Escrita, aritmética e leitura
3. Entrevista semi-estruturada professoras (avaliação inicial)	Desempenho em leitura, escrita, cálculo; atenção, memória e comportamento
4. Entrevista semi-estruturada mãe (avaliação inicial)	Desenvolvimento do estudante, percepções e expectativas quanto à aprendizagem e contexto social da vida do estudante
5. Entrevista semi-estruturada com as mães e professoras (avaliação final)	Modificações na aprendizagem, no desenvolvimento e no comportamento
6. Entrevista semi-estruturada sujeito (avaliação final)	Modificações na aprendizagem e no comportamento
7. Análise documental: boletim de desempenho escolar (notas) (avaliação inicial e final)	Desempenho escolar avaliado mediante provas e trabalhos

É importante lembrar que, além dos instrumentos citados no Quadro 2, foi utilizada a técnica de observação, objetivando descrever as intervenções.

3.7. Descrição das intervenções

As intervenções foram realizadas com três alunos do Ensino Fundamental que possuíam história de fracasso escolar e, estruturadas em três momentos: avaliação inicial junto aos alunos, mães e professoras; intervenções por meio dos jogos “memória”, “cara a cara” e “damas” e avaliação final com alunos, mães e professoras. Relembrando, que o registro das ações, das falas e observações das intervenções foi realizado no diário de campo, como também gravado e posteriormente degrevado. Descrever-se-á, a seguir, cada momento das intervenções.

Na avaliação inicial e final de cada aluno, relembrando, foram aplicadas as questões do TDE e de alguns subtestes do WISC III (informação, semelhança, compreensão, aritmética e dígitos) A seguir será descrito o número de encontros e como foi realizada a aplicação com ajuda das questões

Na avaliação inicial as questões do TDE foram aplicadas em dois encontros. Primeiramente, sem possibilitar o apoio, foi solicitada a leitura, a escrita e a resolução de problemas. Caso o aluno não obtivesse sucesso na resposta o apoio era fornecido.

O apoio nas questões de leitura foi realizado da seguinte maneira: pedia-se ao aluno (a) que identificasse as letras, as sílabas que formavam as palavras e, por último, que lesse sozinho. Na escrita a ajuda consistiu em dizer que a palavra não estava escrita de forma correta, lê-la novamente e solicitar que a aluna (o) lesse, atentando para cada uma das sílabas e reescreve-se. O apoio na aritmética foi possibilitado mostrando o erro que estava sendo cometido, armando a conta no papel, auxiliando na construção da tabuada solicitada na questão e fornecendo material concreto (Exemplo: lápis, cadernos etc.) para efetivá-las.

As questões do TDE, na avaliação assistida final, foram aplicadas em um encontro. Na intervenção que serviu como base para o estudo (Alcindo)²² foi reaplicado apenas as questões que o aluno errou. Nas demais intervenções (Janaína e Vinícius²³) foram reaplicadas as questões que a pesquisadora tinha possibilitado apoio e as que os alunos não haviam acertado na avaliação inicial da

²² O nome do sujeito foi alterado com a finalidade de preservar sua identidade.

²³ Alteração dos nomes dos sujeitos como já foi referido na nota de rodapé numero 22.

escrita, aritmética e leitura. A correção das questões consistiu em contar os acertos de cada aluno.

As questões dos subtestes do WISC III na avaliação inicial foram aplicadas em dois encontros. A aplicação seguiu os mesmos procedimentos realizados nas questões do TDE, primeiro o aluno respondia o que era solicitado sozinho, caso não acertasse a ajuda era fornecida. A seguir descrever-se-á o apoio em cada um dos subtestes.

Nas questões do subteste informação o apoio consistiu em conversar sobre o que estava sendo perguntado, relacionando com situações de vida diária (Exemplo: na pergunta sobre quantos dias têm uma semana, caso não soubesse responder, foi conversado sobre quais os dias que tinha aula, sobre o fim de semana, etc.)

O apoio consistiu nas questões de semelhanças, em conversar sobre o que estava sendo perguntado (Exemplo: o que têm em comum maçã e banana? O que é maçã, para que serve? O que é banana? Fale mais sobre a maçã e a banana Então em que elas têm em comum?)

O mesmo procedimento foi adotado nas questões de compreensão: conversar, dialogar sobre a resposta fornecida pelo aluno, contra argumentar sua resposta e motivar outras respostas (Exemplo: o que você faria se visse sair fumaça pela janela do vizinho? O que mais você poderia fazer? Alguma vez já visse sair fumaça de uma casa?)

Nas questões dos dígitos de ordem direta e indireta, o apoio consistiu em repetir, pausadamente, os números que deveriam ser memorizados e reproduzidos pelo aluno mais de uma vez.

Explicar a questão, possibilitar folha e lápis para que os cálculos pudessem ser realizados foi o apoio fornecido nas questões de aritmética. Essas questões não foram aplicadas no aluno em que foi realizada a intervenção que serviu de base para o estudo (Alcindo). Como as questões identificam dificuldades na área de matemática e raciocínio, julgou-se importante aplicá-las no estudo principal, ou seja, nos outros dois alunos (Janaína e Vinícius).

Chamar a atenção para os detalhes das figuras (Exemplo: cor, objeto retratado, forma, etc.) procurando que o aluno identificasse o que estava faltando foi à ajuda nas questões de completar figuras.

A reaplicação das questões ao final das intervenções ocorreu em dois encontros e adotou os mesmos procedimentos das questões do TDE. O apoio foi possibilitado da mesma forma que na avaliação inicial.

A correção das questões dos subtestes do WISC III consistiu em contar os acertos, sem levar em consideração as regras de correção estabelecidas no manual.

Além da aplicação das questões do TDE e dos subtestes do WISC III junto aos alunos relatadas acima, foi realizada uma entrevista, investigando se tinham gostado do trabalho e se, a partir dos jogos, constataram mudanças em seus rendimentos escolares e comportamentos.

Durante as intervenções ocorreram várias conversas informais com as professoras (classe e apoio), elas possibilitaram acompanhamento e a obtenção de informações sobre a vida escolar dos sujeitos.

Ao final das intervenções foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas à professora da classe (1 encontro), à mãe do aluno (1 encontro) que objetivaram investigar o rendimento do aluno e as mudanças ocorridas em sua aprendizagem após as intervenções.

Relembrando, as intervenções ocorreram com base nas idéias de Vygotsky (1995, 2008, 2009), de Elkonin (2009), de Leontiev (1988) e de Wells (2001).

Aplicando a espiral proposta por Wells (2001) para expressar o movimento do conhecimento, entende-se que, ao investigar o que os alunos sabiam a respeito do jogo inicialmente se estava utilizando os componentes, **experiência e informação**, propostos por Wells (2001), para integrar sua espiral. A seguir, quando a pesquisadora explicava e/ou retomava as regras do jogo, e, posteriormente, começava-se a jogar ocorria à **construção do conhecimento** em colaboração. Durante as partidas, nas quais os alunos aprendiam a jogar e tomavam consciência das estratégias necessárias para isso, ocorria por fim, a **compreensão** do jogo, fechando, assim, o ciclo do conhecimento proposto pelo autor.

Basicamente, a mesma intervenção foi realizada com os três sujeitos, embora tenha havido diferenças de percurso, em cada uma, devido às individualidades desses sujeitos. A pesquisadora buscava os alunos na aula e os dois se dirigiam para a sala da orientadora educacional. Ocorreu em 14 encontros individuais, nos quais foram trabalhados os jogos de “memória” (4 encontros), “cara a cara” (5 encontros) e “damas” (5 encontros). A sequência dos jogos, recordando, foi

estabelecida tomando como critério sua complexidade (começando do mais simples).

Em todos os encontros, a pesquisadora realizou a mediação entre os sujeitos e o jogo, atuando na ZDP dos primeiros. A mediação consistiu: em repetir as falas das crianças, traduzir e questionar suas jogadas, procurando fazer com que eles tomassem consciência sobre seu modo de jogar e, conseqüentemente, pudessem autorregular seu comportamento; fornecer modelos de raciocínio; incentivar os sujeitos a imitar as jogadas da pesquisadora; ajudar, apoiar na realização de jogadas, dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas; e elogiar as boas jogadas realizadas – ações inspiradas nos procedimentos utilizados por Vygotsky (2009).

No primeiro encontro de cada jogo, lembrando, foram explicadas as regras desse. Jogava-se a primeira partida sem possibilitar o apoio, para identificar o NDR dos sujeitos, e nas partidas seguintes era fornecido o apoio aos estudantes. Em todos os jogos as regras foram sempre retomadas quando se fazia necessário. A ajuda que foi possibilitada em cada jogo será descrita a seguir.

No jogo de “memória” ocorreu à organização das peças sobre a mesa e indicação sobre a possível localização das figuras. Conversou-se sobre as características das figuras (nome, cor da figura etc.). Impediu-se a dispersão, chamava-se a atenção do sujeito para a peça que estava sendo virada inadequadamente, por ser conhecida, se isso ocorresse – pois o jogo requer que se desvirem peças desconhecidas, para reconhecer o lugar do maior número de peças possível. Ocorreu a diminuição do número de peças do jogo para adequar a ZDP de um dos sujeitos.

No jogo “cara a cara” chamou-se atenção para as características das figuras objetivando que o aluno pudesse agrupá-las e realizar uma pergunta que possibilitasse o maior número de descartes. Formularam-se perguntas junto aos alunos olhando seu tabuleiro. Realizou-se a inversão de papéis, ou seja, perguntou-se para os alunos qual a figura que a pesquisadora deveria descartar. Jogou-se em conjunto, com os alunos, para acompanhar e ou emprestar o raciocínio e ver como realizavam a operação invertida. Olhou-se com os alunos as fileiras para realizar o descarte de todas as figuras e sugeriu-se que procurassem as figuras por carreira/fileira objetivando descartar todas com o atributo que estava sendo

questionado. Por fim, estimulou-se aos alunos a imitar as perguntas realizadas pela pesquisadora.

O apoio no jogo de “damas” foi realizado chamando a atenção dos sujeitos em relação às peças, no sentido de analisar suas posições no tabuleiro. Por vezes, as possíveis jogadas lhe eram indicadas, oportunizando-lhe modificações nas que haviam sido realizadas inadequadamente. A pesquisadora também comentava sua jogada, justificando porque a estava realizando e o que iria acontecer na tentativa de que o aluno a imitasse em seu raciocínio.

No capítulo seguinte serão descritas e discutidas as três intervenções.

Capítulo 4. Achados e Discussão

No presente capítulo, serão descritos e discutidos os achados obtidos nas intervenções por meio de jogos de regras explícitas realizadas junto aos sujeitos. A intervenção com Alcindo serviu como base para as intervenções com Janaína e Vinícius. Frente aos resultados obtidos nessa primeira experiência, e as poucas alterações que foram realizadas no planejamento das próximas intervenções realizadas, tomou-se a decisão de descrevê-las em conjunto.

A análise dos dados sugere que ocorreram alterações no desenvolvimento das FPS, no rendimento escolar, e nas relações interpessoais dos sujeitos. Pensa-se que tais efeitos podem estar relacionados às intervenções, o que se tentará ilustrar neste capítulo. Para isso estruturou-se o capítulo da seguinte forma: na primeira parte, objetivando dar a conhecer e contextualizar os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, será relatada a história social, familiar e desenvolvimental; na segunda parte, serão expostos os efeitos das intervenções sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e sobre, o desempenho escolar dos sujeitos, categorias estabelecidas ao início da análise. Com os dados foi constatado o surgimento de algumas categorias empíricas como, por exemplo: motivação, afeto, estresse do professor, metodologia de ensino e aprendizagem. Devido a limitações provocadas pela amplitude das possibilidades de análise decidiu-se discutir os efeitos das intervenções na formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima) – categoria emergente.

A seguir, o subcapítulo referente à avaliação dos efeitos das intervenções objetivando integrar e discutir os dados dos três estudos relacionando-os com a psicologia histórico-cultural. Por último, procedeu-se a avaliação das intervenções.

4.1. Histórias dos alunos

Os dados aqui apresentados foram obtidos junto às mães dos sujeitos, por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Alcindo nasceu em 2 de abril de 2000; portanto tinha, à época da intervenção 11 anos e 1 mês. É do sexo masculino e cursava o 4º ano do ensino fundamental. É proveniente de uma família composta por mãe, de 42 anos, que cursou até 5º ano do ensino fundamental, e trabalha como empregada doméstica, durante a semana, e como babá, nos fins de semana, o que a impede de dormir em casa nesses

períodos. O pai, de 53 anos, é analfabeto e peão (trabalhador rural), morando na fazenda onde trabalha e só vindo para casa de 15 em 15 dias. Alcindo tem dois irmãos: um de 20 anos, que terminou o ensino médio e trabalha em escritório, e uma de 3 anos, que frequenta a pré-escola.

Segundo informações da mãe, não ocorreram problemas na concepção, na gestação, nem no parto do menino. Ela também não teve problemas no puerpério. Ele foi amamentado até, aproximadamente, 10 meses, tendo começado a falar e a caminhar sem dificuldades. Dorme no mesmo quarto que a mãe e a irmã e, quando está muito frio, todos dividem a mesma cama. A mãe referiu que o sono do menino é tranquilo.

Quanto a atividades lúdicas, gosta de jogar bola, brincar de “ginetiada” (sobe nas costas do vizinho e brinca de andar a cavalo) e de usar o computador na *lan house*, pois não tem esse aparelho em casa.

Em decorrência do horário de trabalho dos pais, fica muito tempo sozinho em casa. É bastante independente: aquece sua comida e, por vezes, cuida da irmã. Há uma vizinha que, segundo a mãe, “dá uma olhada” no menino.

Alcindo tem perda de visão acentuada — 3 graus e meio e 4 graus e meio, respectivamente, em ambos os olhos — que só foi constatada em 2011. A mãe comenta que o problema já deveria existir a uns dois anos, mas que ela não o levava em conta, achando que era preguiça do menino não realizar os temas da escola. Depois de constatada a perda de visão, a mãe passou a colocar uma lâmpada de 100 watts no abajur, para iluminar a feitura do seu tema de casa e Alcindo “adorou” essa providência. Segundo a mãe, o menino comentou que os óculos “foi o melhor presente da vida dele”. Cabe frisar que, no início do trabalho, o sujeito estava usando óculos há, apenas, uma semana.

Janaína nasceu em 11 de janeiro de 2003 e, à época da intervenção, tinha 9 anos e 3 meses cursava o 3º ano do ensino fundamental. É proveniente de uma família composta por mãe, de 37 anos, que cursou até o 2º ano do ensino fundamental, mas “reconhece não saber nada” e diz ser analfabeta. Ela trabalha como empregada doméstica e faxineira têm um companheiro, o pai de Janaína, mas vivem em casas separadas, dormindo juntos, esporadicamente. O companheiro tem 50 anos, realiza serviços gerais e trabalha como segurança em uma casa noturna. A mãe não soube informar a escolaridade do companheiro. O sustento da família é proveniente do trabalho da mãe – menos de um salário mínimo mensal – e de

alguma ajuda possibilitada pelo companheiro. Janaína mora sozinha com a mãe, em uma casa composta de uma peça, dividida por meio de cortinas, e de um banheiro. Tem uma irmã de 19 anos, casada e com filho de um ano e nove meses. A irmã mora em uma casa nos fundos do pátio da casa da família. Tem também um irmão de 20 anos, que não reside mais com a família. A mãe não soube fornecer informações relativas à data de nascimento de Janaína e o número de seu próprio celular. Essas informações foram obtidas junto à própria aluna e na escola.

Segundo informações da mãe, a concepção foi desejada por ela, mas o pai não a queria, rejeitava-a e, por isso, discutiam muito. A relação do casal, tanto na concepção como durante a gestação, “era horrível”. Afora as dificuldades de relacionamento do casal, a gestação de Janaína transcorreu normalmente. No parto, a menina nasceu roxa e necessitou de oxigênio. Segundo a mãe, a menina “demorou muito para chorar. Achei que tinha nascido morta. Não chorava de jeito nenhum, demoraram para entregar”. Não ocorreram problemas no puerpério. Foi amamentada sem dificuldades. A mãe não tem claras as datas em que Janaína deixou de tomar mamadeira, chupar bico, falar, firmar a cabeça, engatinhar, caminhar e controlar os esfíncteres. Atualmente, a menina chupa bico e tentou voltar a tomar mamadeira, mas a mãe não permitiu. Ela relaciona esse retorno ao bico com o nascimento de seu neto, expondo que “Janaína ficou com ciúmes. Quando o bebê nasceu, ela queria mamar e tomar mamadeira. Ela tira o bico da boca dele para chupar”. A menina dorme com sua mãe e, quando o companheiro vem passar a noite na casa delas, Janaína dorme em outra cama, do outro lado da cortina. A mãe referiu que o sono da menina é, atualmente, tranquilo. Antes, era agitado; ela tinha muitos pesadelos, acordava gritando. Segundo a mãe, Janaína fala errado, troca as letras das palavras ao falar. “Tem que puxar para falar certo”. Adora brincar de boneca, de escrever e não se interessa por jogos. Não sabe se vestir: quando o faz, coloca a roupa virada. Espera a mãe para dar-lhe banho e vesti-la para a escola. Segundo a mãe, “Janaína não tem nada, é criancice. É preguiçosa, tem falta de atenção, é desorganizada para tudo, não sabe onde deixa o lápis, a borracha. É horrível, não deslanchou”. É uma criança retraída, envergonhada e prestativa. Sabe ir ao bar, comprar e trazer o troco certo.

O menino **Vinícius** nasceu em 14 de agosto de 2000, tendo completado 11 anos e 6 meses. Cursava, então o 3º ano do ensino fundamental. É proveniente de uma família composta pela mãe e por uma irmã de 4 anos. A mãe tem de 39 anos,

cursou até a 7ª série do ensino fundamental, não trabalha, é separada do marido e seu sustento provém da bolsa família e da mesada dos pais dela. Ela não forneceu informações a respeito do pai de Vinícius – quanto à idade, escolaridade e emprego.

Segundo informações da mãe, a concepção de Vinícius foi acidental; a relação do casal, tanto no momento da concepção, como na gestação, era “estremecida.” Fora as dificuldades de relacionamento do casal, a gestação e o parto de Vinícius transcorreram normalmente. No puerpério, a mãe teve depressão, pois foi para casa da sogra e relatou não ter sido fácil de conviver ali: “não tínhamos casa”. Não conseguiu amamentar, em decorrência das dificuldades de relacionamento que tinha com a sogra.

Vinícius chupa bico e toma mamadeira até hoje. Tinha sono agitado, mas hoje é tranquilo. A mãe referiu que o desenvolvimento da linguagem e da motricidade transcorreu sem dificuldades. Atualmente, o menino fala baixinho. Aos 3 anos de idade, ela começou a perceber que o filho “não era normal: era hiperativo”. Nessa idade, ele começou a convulsionar à noite. Nas convulsões, segundo a mãe, ele “fica fora do ar”. Em decorrência da “falha que tem na cabeça, do lado esquerdo”, ele toma remédio (carbamazepina). O menino é tratado, desde os 4 anos, por um neurologista. A mãe relata que o pai apresenta o mesmo problema, mas não o tratou quando pequeno. Atualmente, as convulsões de Vinícius estão controladas e ele deverá ser avaliado, novamente, em agosto de 2012.

Quanto às atividades lúdicas, gosta de jogar bola e brincar de *videogame* (*Playstation*). Atualmente, o menino dorme um dia na casa da avó e outro com a mãe, pois ela não tem “condições de ficar sozinha com ele”. Alega que o menino “tem gênio, é agressivo, revoltado, incomoda muito, tem que ter paciência para lidar com ele; por enquanto, ele não me bate, mas ameaça”. Segundo a mãe, ela está “estressada”, “anda por um fio”, “não sabe explicar por que ele é tão revoltado”, pois diz realizar todas as suas vontades. Relata que o menino briga até para tomar banho, apresentando o mesmo comportamento com a irmã e com a avó. A mãe relata ter medo de permitir que ele ande sozinho na rua, receia que a gurizada, ou alguém, possa fazer maldade a ele, afirmando que Vinícius não saberia se defender.

Feita a descrição da história de cada sujeito, passa-se a apresentar os achados da análise que foram organizados em três categorias: desenvolvimento das

FPS, desempenho escolar e processos mentais relacionados ao conhecimento de si mesmo e à formação de subjetividades.

4.2. Desenvolvimento das FPS

O desenvolvimento das FPS será relatado, por aluno. Tal desenvolvimento era o principal objetivo da intervenção realizada por meio dos jogos de “memória”, “cara a cara” e “damas” e as observações coletadas durante a realização do trabalho interventivo foram usadas para avaliar tal desenvolvimento. Relembrando: esse aspecto de efeito da intervenção foi analisado por meio de um procedimento microgenético. Além disso, os resultados obtidos na avaliação anterior e posterior à intervenção, por meio das questões dos subtestes da área verbal de informação, aritmética, dígitos, semelhanças e da área de execução ou de completar figuras do teste WISC III, também foram utilizados para esse fim, sem ter objetivo diagnóstico, como discutido anteriormente.

As FPS percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência das ações foram trabalhadas conjuntamente em cada encontro e em todos os jogos utilizados na intervenção. A percepção geral da pesquisadora sobre a intervenção foi a de que os alunos desenvolveram essas FPS e que tal desenvolvimento foi ocorrendo conforme os alunos aprendiam a jogar “memória” ou “cara a cara” ou “damas”.

Antes de se proceder à análise das FPS, relembra-se, que no início do primeiro encontro de cada um dos jogos, os alunos foram questionados se conheciam o jogo, e, para padronizar os procedimentos do aluno e da pesquisadora durante as partidas, foram lidas as regras.

Alcindo

Jogo de “Memória”

Alcindo, no primeiro encontro, distribuiu as peças de forma desordenada sobre a mesa, chegando a haver sobreposição de peças. Durante as partidas, as peças foram sendo mais bem organizadas, isto é, sendo colocadas lado a lado.

Nesse encontro, constatou-se que Alcindo, por vezes, desvirava uma peça e não permitia que a pesquisadora visse a figura que continha. A pesquisadora necessitou solicitar que o menino não agisse dessa forma e permitisse que a peça

desvirada fosse por ela olhada. (“Alcindo, solta a peça porque também tenho de enxergar”).

Alcindo, durante o jogo, realizou várias jogadas erradas, demonstrando **consciência** do que estava fazendo, mas, ao mesmo tempo, parecendo não saber qual seria a correta (“Não é este! Errei! Tô repetindo a mesma jogada!”). A pesquisadora, então lhe perguntou como estava jogando. Ele respondeu: “Eu marco uma peça e procuro outras”. Falava que queria ganhar o jogo (“Eu tenho que conseguir, tchê!”) e ficava faceiro, sorrindo, quando acertava a jogada.

No segundo encontro, a pesquisadora, juntamente com o aluno, organizou as peças sobre a mesa, retomou a regra de que as peças desviradas deveriam assim ficar, revelando sua figura, até que o outro jogador as visse. Ao serem desviradas as peças, a pesquisadora e Alcindo conversaram sobre as características das figuras que estavam nelas estampadas (cor, nome do super-herói, gênero da figura presente na peça, etc.). Por meio dessa conversa, a primeira tinha o objetivo de realizar a mediação entre o sujeito e o jogo, conforme ilustra o diálogo a seguir:

Alcindo: Este é o Huck.
 Pesquisadora: É o Huck? E este como se chama?
 Alcindo: Esse é o Homem de Gelo.
 Pesquisadora: Homem de Gelo?
 Alcindo: É, é todo branquinho.

O aluno pareceu, nesse encontro, estar começando a **tomar consciência** de suas jogadas – como mostra o relato que segue: na maioria das vezes, desvirava duas peças em uma jogada e, na seguinte, desvirava uma das abertas anteriormente, talvez porque já era conhecida. A pesquisadora interferiu e alertou o menino que, em primeiro lugar, deveria desvirar uma peça que julgasse ser igual àquela cujo lugar conhecia. Assim, caso não fosse, como geralmente acontecia, ele teria a oportunidade de tentar outra peça. O aluno afirmou: “Eu sempre faço a mesma coisa, eu sempre penso errado”.

No terceiro encontro, foi realizada uma retomada do encontro anterior. Conversou-se sobre como se tinha jogado, constatando que o jogo havia demorado quase uma hora. Depois disso, as peças foram organizadas, formando na mesa uma espécie de quadrado, e combinou-se que a peça desvirada deveria ser colocada no mesmo local em que antes estava. A pesquisadora chamou atenção para os critérios

de identificação das peças e evitou as jogadas repetitivas e erradas do menino (virar sempre as mesmas peças), parando-as e conversando sobre elas, ou seja, realizando uma mediação entre o menino e o jogo, que envolvia raciocínio lógico. Também procurou implementar um jogo mais rápido. No final do encontro, perguntou a Alcindo se ele havia **percebido mudanças** na maneira como tinham jogado. O menino, indicando ter **tomado consciência**, respondeu o seguinte:

Alcindo: Nós botemos fileirinha.

Pesquisadora: Nós organizamos em fileirinha as figuras. Mais alguma coisa?

Alcindo: Ah! Jogamos mais rápido.

Pesquisadora: O que estamos trabalhando no jogo?

Alcindo: Ah!!! Eu sei. O meu raciocínio.

Neste encontro, Alcindo ganhou a partida de memória, o que possivelmente indicou que ele estava mais **atento e memorizando** a localização das figuras.

Jogo “Cara a cara”

Na primeira partida desse jogo, foi constantemente retomada a explicação sobre qual carta deveria ser descartada, ou seja, o **raciocínio** que deveria ser realizado, como mostra o seguinte diálogo:

Alcindo: Usa óculos?

Pesquisadora: Não. O que tu vais fazer?

Alcindo: Baixar os que usam óculos.

Pesquisadora: Ok, muito bem.

No segundo encontro, verificou-se que Alcindo não tinha **memorizado** as regras do jogo ou não as tinha **compreendido**. Isso pode ser ilustrado pelo diálogo que segue:

Alcindo: A barba é branca, cinza ou preta?

Pesquisadora: A pergunta não pode ser feita desta maneira. Tem que dizer só uma cor.

Alcindo: Ah! Já sei. A barba é amarela?

Pesquisadora: Sim.

Várias vezes, Alcindo realizou esse tipo de pergunta – para a qual a resposta não era sim ou não – e foi corrigido. O menino também demonstrou confusão em relação à carta que deveria descartar, indicando, possivelmente, dificuldade no **raciocínio** exigido:

Alcindo: Tem barba?
 Pesquisadora: Não
 Alcindo: Eu baixo qual?

Em decorrência, talvez, de dificuldades relacionadas ao **raciocínio por exclusão**, Alcindo não conseguia realizar a operação invertida (exemplo: se tem barba, tem que baixar ou descartar as figuras dos que não possuem barba). O menino, em uma partida, chegou ao final sem a carta que deveria ser identificada no tabuleiro, por não realizar esse **raciocínio**. Nas partidas restantes, a pesquisadora foi possibilitando apoio a Alcindo, mostrando qual a carta deveria ser descartada ou baixada. Ao final do encontro, foi perguntado a ele:

Pesquisadora: Por que achas que estamos jogando?
 Alcindo: Para eu raciocinar mais.

Percebe-se, nessa resposta, mais uma vez, que Alcindo estava **tomando consciência** das atividades que desenvolvíamos, possivelmente, por influência do trabalho da pesquisadora que buscava promover, no menino, essa conscientização.

No terceiro encontro, em função de ele não conseguir descobrir que figura deveria ser descartada, talvez em função da dificuldade já constatada em realizar o **raciocínio por exclusão**, foram modificadas as estratégias de jogo. A pesquisadora sentava ao lado do sujeito, sem olhar a carta que ela deveria descobrir, e acompanhava as perguntas do sujeito e auxiliando seus descartes. Foram jogadas cinco partidas dessa maneira, das quais Alcindo ganhou duas, com apoio, e uma sem. A mudança de estratégia, possibilitando um apoio mais efetivo, surtiu melhores resultados, como mostra o diálogo a seguir:

Alcindo: É negro?
 Pesquisadora: Sim.
 Alcindo: Fiz uma boa pergunta baixei várias cartas.
 Pesquisadora: Fizeste uma boa pergunta.
 Alcindo: Báá a minha pergunta foi muito boa!!!

Nos dois últimos encontros, manteve-se a estratégia de apoiar o sujeito em suas perguntas e em seus descartes, deixando-o, por vezes, jogar sem apoio. Constatou-se que, em todas as partidas, o menino conseguia chegar ao final do jogo com a figura selecionada, pela pesquisadora, no tabuleiro, sugerindo que estava realizando o **raciocínio por exclusão** de maneira adequada. Também, o número de perguntas diminuiu, passando de seis, nos primeiros encontros em que se jogou o “cara a cara”, para três. Tal fato pode ser visto como um indício de que ele estava **prestando atenção** no jogo, **percebendo detalhes das figuras** e agrupando-os, formulando boas perguntas. Entretanto, ainda se percebia insegurança no descarte e na formulação de algumas perguntas que eram, equivocadas, sugerindo, ainda algumas dificuldades no **raciocínio por exclusão e na memorização** das regras do jogo.

As mudanças percebidas, no quinto encontro em que se jogou “cara a cara”, relativas à maneira de jogar do sujeito, sugerem que ele estava mais atento, percebendo detalhes das figuras e apresentando **raciocínio por exclusão**. Segundo informações do aluno e de sua mãe, foram observadas mudanças no processo de aprendizagem daquele, como será comentado a seguir. Alcindo, no encontro seguinte, chegou eufórico, com tom de voz alterado, quase gritando: “**Aprendi!!! Aprendi!!!**”. Referia-se a ter aprendido a dividir e a tabuada. Pediu uma folha e fez contas para demonstrar o aprendizado à pesquisadora. A mãe, por sua vez, foi à escola no dia desse encontro e relatou que seu filho tinha “mudado em tudo” e que tinha aprendido a dividir. Diante dessa realidade, foram realizadas novas entrevistas com as professoras, objetivando confirmar as informações da mãe e de Alcindo.

Na entrevista com a professora da classe, ocorreu o questionamento sobre alterações no rendimento do aluno. A professora informou que havia realizado um trabalho em aula, com as quatro operações e problemas, e que Alcindo acertara todos os cálculos e errara apenas dois problemas, dos seis apresentados. A

professora disse: “Fiquei surpresa quando corrigi os exercícios. Eu não acreditava. Não podia ser ele. Como ele tinha acertado tudo? Parecia que não era ele”.

Jogo de “Damas”

Nesse jogo, as regras foram-lhe explicadas várias vezes, no desenrolar das partidas, pois se supôs que ele não as tinha compreendido muito menos, **memorizadas**. O diálogo que segue mostra que Alcindo considerou o jogo difícil e que não **percebia** as possibilidades de jogadas, no tabuleiro.

Alcindo: Barbaridade!
 Pesquisadora: O que é barbaridade?
 Alcindo: Ué, difícil!

No segundo encontro em que se jogou damas, foi possibilitado apoio em todas as jogadas. Alcindo realizava a jogada e a pesquisadora descrevia em voz alta o que ele tinha feito, possibilitando que modificasse a jogada, caso não estivesse adequada. A pesquisadora, quando fazia a sua jogada, também comentava por que a estava realizando e o que iria acontecer, se a realizasse de determinada maneira, para que ele pudesse imitá-la, quando jogasse. Com o passar do tempo, Alcindo conseguiu fazer uma jogada de boa qualidade, ou seja, fazer uma dama, dando indícios de que havia prestado **atenção** no jogo e **percebido** possibilidades de jogadas.

No terceiro encontro, a primeira partida ocorreu com o apoio da pesquisadora e deixando Alcindo mostrar as suas jogadas, refletindo em conjunto sobre elas e prevendo seus resultados, ou seja, atuando na ZDP do sujeito. Nesse encontro, retomaram-se as regras, utilizando-se a seguinte metáfora: cada um tem um exército que deve atacar o outro e tomar-lhe o quartel. Isso foi feito porque, em algumas situações, suas perguntas demonstravam que o menino não tinha compreendido as regras do jogo. Posteriormente, Alcindo demonstrou estar **atento** ao jogo (“Estou olhando para todas as peças do jogo”) e ganhou a partida com grande diferença de número de peças em comparação com as da pesquisadora. Acredita-se que a metáfora utilizada possibilitou o entendimento das regras, pelo menino.

No quarto e quinto encontros, foram jogadas várias partidas, algumas com e outras sem apoio. Alcindo conseguiu fazer damas e ganhar uma partida, indicando estar mais **atento** e **percebendo** qual seria a melhor jogada a ser realizada. Começou a prestar **atenção** em relação às jogadas que a pesquisadora fazia. Ele não conseguiu ganhar nenhuma das partidas, mas ao término de uma partida, disse: “Agora eu já sei o teu truque, sei dos teus truques! Tu vais pelos cantos e eu vou te **imitar**”.

No início e ao final da intervenção foi realizada a avaliação das FPS dos alunos objetivando perceber possíveis mudanças no desenvolvimento dessas. A avaliação ocorreu por meio das questões dos subtestes do WISC — III. Os resultados correspondentes à escala verbal e de execução, antes da intervenção, estão expressos na tabela 1.

Tabela 1: Resultados das questões dos subtestes do WISC – III aplicadas antes da intervenção (Alcindo)

Acertos Testes	Total de questões aplicadas	Total de acertos sem apoio	Total de acertos sem apoio	Total de acertos
Área Verbal				
Informação	30	14	5	19
Semelhanças	19	9	8	17
Compreensão	18	14	3	17
Dígitos Ordem Direta	8	0	4	4
Dígitos Ordem Inversa	7	0	1	1
Dígitos total	15	0	5	5
Área de execução				
Completar Figuras	30	15	04	19

Analisando a área verbal e de execução, percebe-se que, em compreensão, semelhança, informação e completar figuras, o menino obteve um bom número de acertos. Percebeu-se maior dificuldade nas questões do subteste de dígitos,

principalmente, no de ordem inversa. Indicando dificuldades de atenção, de memória imediata, de capacidade de reversibilidade, de concentração, de conhecimentos aritméticos e de raciocínio lógico. Em todas as questões dos subtestes de dígitos ordem direta, dígitos ordem inversa e dígitos total, foi possibilitado apoio ao sujeito, por parte da pesquisadora.

Ao final da intervenção, utilizando-se dos mesmos subtestes, foram reaplicadas as questões que o menino não havia acertado na avaliação anterior à intervenção, com exceção de todos os subtestes de dígitos, que, devido aos escores baixos obtidos na avaliação inicial e das dificuldades de Alcindo na área da matemática, foi reaplicado em sua totalidade. Os resultados estão expressos na tabela 2.

Tabela 2: Resultados das questões do WISC – III aplicadas após a intervenção (Alcindo)

Acertos Testes	Total de questões reaplicadas	Total de acertos sem apoio	Total de acertos com apoio	Total de Acertos
Área Verbal				
Informação	11	0	0	0
Semelhanças	2	0	0	0
Compreensão	1	0	0	0
Dígitos ordem direta	8	5	0	5
Dígitos ordem inversa	7	1	3	4
Dígitos total	15	6	3	9
Área de execução				
Completar figuras	11	3	1	4

Os resultados expostos na tabela 2 sugerem que não houve avanços no número de acertos nas questões dos subtestes de informação, semelhanças e compreensão. Os subtestes de compreensão e semelhanças indicam altos níveis de conhecimento prático e fluência verbal. No subteste de informação, o resultado da avaliação inicial também já era bom e acredita-se que não sofreu alterações,

provavelmente, em decorrência de que as questões avaliam, essencialmente, o conhecimento adquirido, ou seja, conceitos científicos internalizados. Os conteúdos incluídos nesse subteste não foram trabalhados na intervenção e, possivelmente, também não o foram na classe regular, pois não fazem parte do currículo designado para o 4º ano do ensino fundamental. Assim, não haveria razão para a alteração no escore desse subteste. Os avanços ocorreram nas questões dos subtestes de dígitos de ordem direta e inversa e de completar figuras, principalmente nos dois primeiros. Isto pode ser indício de que houve desenvolvimento das FPS. Como atenção, memória, raciocínio e reversibilidade do pensamento. Esse avanço foi confirmado quando se triangularam os resultados dessas questões com os obtidos nas questões do TDE – área de aritmética (divisão e multiplicação) – e com as notas escolares, após a recuperação de matemática.

Janaína

Jogo de “Memória”

Na primeira partida do jogo de “memória”, não lhe foi possibilitado apoio. Janaína espalhou as peças de qualquer maneira sobre a mesa, chegando a colocar uma sobre a outra. Ao longo das partidas, as figuras foram sendo mais bem arranjadas, isto é, sendo assentadas lado a lado.

Nessa partida, constatou-se que Janaína, por vezes, **distraía-se** e começava a conversar sobre um assunto que não tinha relação com o jogo: “meu pai mora no [...] e dorme à noite lá em casa”. A menina mostrava-se lenta, demorava em realizar as jogadas, conversava sobre as cartas do jogo (“essa é uma flor”, “bonita a boneca” “olha o passarinho”), não conseguindo formar nenhum par. Devido à **falta de atenção**, só foi possível jogar uma partida nesse encontro.

No segundo encontro, jogaram-se duas partidas: na primeira, sem apoio, Janaína novamente organizou as peças, de forma desordenada, sobre a mesa, sobrepondo algumas. Durante o jogo, realizou várias jogadas erradas. Demonstrava igualmente que **percebia** mais ou menos a direção onde se encontrava o par, mas desvirava sempre a mesma peça, conforme ilustra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Vais de novo na mesma figura? Hum

Janaína: Oh! Apareceu pra cá! [aponta a direção]

Pesquisadora: É. Tu estás sempre indo nessa pecinha [...]

Também **esquecia** sua peça virada sobre a mesa e não olhava a peça virada pela pesquisadora, indicando **falta de atenção**:

Pesquisadora: Qual é essa [figura], que eu não vi? Ok. Coloca no mesmo lugar. E essa aqui [figura] vai ficar assim: virada [esqueceu de desvirar a figura]?

Pesquisadora: Tem que prestar atenção! Vamos prestar atenção no jogo! Vamos ver.

Janaína: Ah, eu ia pegar essa!

Pesquisadora: Tu sempre vais nessa figurinha aí.

Janaína: Ah, não é essa.

Pesquisadora: Tens que olhar a peça que eu viro, Janaína.

A menina evidenciou **falta de atenção** durante a partida, novamente conversando sobre outros assuntos e gerando lentidão no jogo:

Pesquisadora: Tu sabes onde está a localização, mas tu ficas em dúvida e aí tu abres sempre a [figura] que não é!

Janaína: A borracha ainda não foi. Hum. Não!

Pesquisadora: Isto também já apareceu!

Janaína: É, foi pra cá, sim!

Pesquisadora: Óh!

Janaína: Não!

Pesquisadora: Esse já apareceu!

Janaína: Não!

Pesquisadora: Sim! É, olha aqui!

Janaína: É já apareceu! Os colega também queriam vir pra cá jogar ali óh.

Pesquisadora: Eles também queriam jogar o jogo?

Janaína: É!

Pesquisadora: Hã...

Janaína: E o Lucas chegou e falou: Ah, pegasse essa guria. E porque não pegasse eu?"

Pesquisadora: Ah, ele queria vir no teu lugar?

Janaína: Aham.

Outro diálogo demonstrando a **dispersão**:

Pesquisadora: De novo a mesma figura!

Janaína: Ah! Não!

Pesquisador: Deixa ali no lugar e vira para eu poder ver qual é.

Janaína: Eu vou pra Santa Catarina, no domingo, agora. Não, não é nesse, no outro.

Pesquisadora: Tu vais para Santa Catarina?

Janaína: É! Agora eu vou vir só pra passear. Pra cá. A minha mãe vai me botar num colégio lá!

Pesquisadora: Vais embora daqui? Quando?

Janaína: É no outro domingo.

Na segunda partida, houve a mediação da pesquisadora que, juntamente com a aluna, organizou as peças sobre a mesa, solicitando que a partida fosse jogada mais rapidamente. Mesmo assim, Janaína sempre queria conversar sobre as colegas e demonstrava certa dificuldade no entendimento da forma como estava sendo proposta a organização das peças do jogo sobre a mesa:

Pesquisadora: Agora nós poderíamos jogar outra. Já são duas e dez [14h10min]... Tem que ser rapidinho! Vamos jogar outra, rapidinho?
 Janaína: Vamos.
 Pesquisadora: Vamos? Agora eu vou te ajudar a organizar as figuras [...]
 Janaína: Só que agora tem que colocar tudo espalhado! Tudo espalhado...
 Pesquisadora: É, não... Agora nós vamos dar uma misturada nelas para elas não fiquem perto, não é? Vamos virando... Agora eu vou começar a virar contigo. Vamos organizar agora uma do ladinho da outra! Vai organizando...
 Pesquisadora: Assim como tu organizou para contar uma do lado da outra Vai, vai [...]
 Janaína: A Marciela...
 Pesquisadora: Não vamos conversar agora. Só quero que tu organizes, porque tu não estás organizando?
 Janaína: To!
 Pesquisadora: Assim! Olha para cá para ver como eu estou organizando... Eu quero que tu organizes desse jeito: vai completando pelos ladinhos...
 Janaína: Assim?
 Pesquisadora: Sim. Rapidinho, Janaína! Rapidinho, rapidinho... Senão nós não vamos conseguir jogar!

Nessa partida, ao serem desviradas as peças, a pesquisadora e Janaína conversaram sobre as características das figuras (**percepção**) que estavam nelas estampadas (objeto, cores presentes na peça). Também auxiliava Janaína na pronúncia das palavras, conforme ilustra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Então vamos jogar diferente! Vamos ver: levanta duas e eu vou começar a te apoiar. Vamos jogar... Mais um pouquinho...
 Janaína: Levantei duas...
 Pesquisadora: Bom. Que figura é essa? [...].
 Janaína: Como?
 Pesquisadora: Um astronauta. As-tro-nau-ta.
 Janaína: As-tro...
 Pesquisadora: Tro...
 Janaína: Tro...
 Pesquisadora: ... Nauta.
 Janaína: Nauta!
 Pesquisadora: E aqui, o que é?
 Janaína: Peixe!
 Pesquisadora: Peixinho. No vidro, não é?
 Janaína: É...
 Pesquisadora: Muito bem! Agora eu vou jogar. O que é isto aqui?
 Janaína: O que é isto aqui?

Janaína: Pizza!
 Pesquisadora: Uma pizza. Isto aqui, o que é?
 Janaína: Um quadro.
 Pesquisadora: Um quadro com o quê?
 Janaína: A! [letra]
 Pesquisadora: Muito bem! Tem que ser rápido! Vamos ver. De novo. Que é isso aí?
 Janaína: Banana!
 Pesquisadora: Isto.

Ao término da partida, a pesquisadora solicitou que Janaína contasse os pares que tinha obtido e constatou que a aluna contava as peças separadas, sem organizá-las em pares. Em decorrência, solicitou que a menina organizasse os pares, um ao lado do outro, para facilitar a tarefa.

Ao final do encontro, foram perguntadas à menina, pela pesquisadora, quais mudanças tinham sido realizadas na forma de jogar memória. A partir de suas respostas, constatou-se que Janaína, não tinha **tomado consciência** das mudanças ocorridas ou não sabia relatá-las:

Pesquisadora: Mudamos o jogo. O que nós mudamos Janaína? Da primeira partida que nós jogamos para essa?
 Janaína: Não sei
 Pesquisadora: Tu não consegues perceber o que nós fizemos de mudança? As cartinhas eram dessa forma?
 Janaína: Não!
 Pesquisadora: Então eu arrumei as cartinhas. E que outra coisa que eu comecei a fazer agora nesta partida, tu não te dá conta?
 Janaína: Não!
 Pesquisadora – Não? Eu não comecei a falar o nome das pecinhas?
 Janaína: É!
 Pesquisadora: E eu falava antes o nome das pecinhas?
 Janaína – Não!
 Pesquisadora: Hum... Ok. Eu fiz quantos pares? Conta.
 Janaína: 1, 2, 3, 4, 5!
 Pesquisadora: Muito bem!
 Janaína: Eu fiz um, só!

Analisando o encontro, verificou-se que, Janaína não conseguiu vencer nenhuma das duas partidas jogadas; demonstrou falta de atenção, gerando dispersão e lentidão, dificuldade de compreensão sobre a organização das peças na mesa e sobre o objetivo do jogo: desvirava as cartas só para ver qual era a figura e não visando a formar um par. Relatou durante o encontro estar jogando memória no computador da escola.

No terceiro encontro em que jogamos “memória”, frente às dificuldades apresentadas por Janaína, nos dois encontros anteriores, foram realizadas novas mudanças. Entendeu-se que, pela maneira como estava sendo realizado o jogo, mesmo com o apoio da pesquisadora, a menina não estava conseguindo imitar as jogadas da pesquisadora, não tomava consciência de seus erros. O jogo parecia não adequado à sua ZDP. As alterações realizadas foram às seguintes: diminuiu-se o número de peças do jogo (foram retirados 6 pares) e, além de organizar as peças uma ao lado da outra e conversar sobre as características das figuras, decidiu-se indicar a sua localização na mesa. Essas mudanças geraram entusiasmo no sujeito, pois começou a encontrar os pares, ou seja, a **memorizar** o lugar das peças:

Janaína: Aquela ali eu nem achei ainda! Bombeiro...

Pesquisadora: Esse é o bombeiro. Bombeiro estava por aí! Oh! Muito bem!

Janaína: Dois a dois tá, agora! [referindo-se ao número de pares de cada uma das jogadoras]

Pesquisadora: Dois a dois. Agora estás mais animada! Estás ganhando. Estás conseguindo acertar, não é? [observação realizada pelos traços fisionômicos e pela rapidez ao jogar]

Janaína: É eu de volta?

Durante o jogo, várias vezes ela referia sua falta de **memória**, talvez demonstrando o início da **tomada de consciência** sobre essa dificuldade:

Pesquisadora: Muito bem, Janaína! Olha, tu empatou os parzinhos comigo!

Janaína: Empatou?

Pesquisadora: Empataste! Olha o tênis, que tu disseste que sabia onde estava.

Janaína: Ah, o tênis eu me esqueci!

Em outro diálogo, também refere à falta de **memória**:

Pesquisadora: A armadura estava do lado de uma figura, mas não me lembro qual era. Ah, errei!

Janaína: Ah, ahahah! [risada]

Pesquisadora: Onde está a armadura, então?

Janaína: Me esqueci de novo!

Pesquisadora: Esqueceu. Agora a pouco tu desvirou? Não é por aqui?

Janaína: É por aqui, assim. Aqui... Ou aqui?

Pesquisadora: Não sei! Vamos ver...

Janaína: Aqui!

Pesquisadora: Ah! Muito bem, muito bem! Se tu prestares atenção, tu consegues! Vamos ver de novo: és tu!

Frente à percepção sobre seus esquecimentos, Janaína procura uma estratégia que feria as regras do jogo para solucionar o problema: marcou a carta com o dedo para saber onde estava, como mostra o diálogo.

Pesquisadora: Já apareceu a espada? Eu não lembro! Vamos olhar se não era por aqui... Não! Aqui embaixo! Aqui é o fantasma!
 Janaína: Já vou até ficar com a mão assim, não é?
 Pesquisadora: Não, não podes ficar marcando a espada, Janaína!

Nessa partida, a menina realizou vários pares, ganhando o jogo. Tal fato sugere que tinham melhorado sua **atenção** e sua **memória**. Entretanto, pareceu não relacionar, com o apoio, o seu sucesso. Por suas reações, pareceu interpretar seus acertos como mágica, como coincidência (“Oh! Apareceu!”). Quando questionada sobre por que ganhou o jogo, respondeu: “não sei”.

Na segunda partida, continuou ocorrendo o apoio da pesquisadora. Janaína ganhou e, ao final do encontro, questionada novamente sobre por que havia vencido e se tinha percebido mudanças – na tentativa de investigar se tinha ocorrido **tomada de consciência** de suas ações, da sua maneira de jogar – apresentou pequenos avanços na resposta, como demonstra o diálogo:

Pesquisadora: O que nós fizemos de diferente?
 Janaína: A gente deixou espalhado!
 Pesquisadora: E hoje, nós fizemos como?
 Janaína: Com... Por fila!
 Janaína: A gente tiremo seis parzinho...
 Pesquisador: E por que tu achas que ganhaste o jogo?
 Janaína: Por causa que eu fiquei prestando atenção!

No quarto encontro, foram jogadas duas partidas, ambas ganhas por Janaína, indicando, novamente avanços em termo de **atenção e memorização**. As partidas foram realizadas com apoio, sendo organizadas as peças sobre a mesa, dizendo o nome das figuras e a sua localização na mesa. Constatou-se que a diminuição do número de peças do jogo, mudança realizada no terceiro encontro, melhorou significativamente as jogadas de Janaína e possibilitou que as partidas fossem mais rápidas. Por vezes, quando não era possibilitado o apoio, ela se **dispersava** e virava as figuras de maneira aleatória.

Jogo “Cara a cara”

No primeiro encontro, foi constantemente retomada a explicação sobre como deveriam ser realizadas as perguntas, pois o sujeito não **memorizou ou não compreendeu** essa informação, após a explicação, como mostra o seguinte diálogo:

Janaína: É loira?
 Pesquisadora: Não!
 Janaína: Agora eu abaixo as loira?
 Pesquisadora: Isto! Baixa as loiras, muito bem! [...]
 Janaína: Pode ser homem ou mulher?
 Pesquisadora: Não pode ser duas perguntas, não é Janaína? É uma só! É a loira. Então tudo que é loiro tu baixas!

Outro diálogo, demonstrando a dificuldade na **compreensão e memorização** das regras do jogo (refletida na formulação de perguntas):

Janaína: É negra?
 Pesquisadora: Não!
 Janaína: Agora eu abaixo as negra?
 Pesquisadora: Baixa as negras.
 Janaína: Os homens negros também, não é?
 Pesquisadora: Os homens também! É uma pergunta só, Janaína! Agora vamos ver... Usa óculos?

Na segunda partida, a pesquisadora perguntou para Janaína qual figura deveria descartar, invertendo os papéis, na tentativa de auxiliá-la nos descartes — **raciocínio de exclusão** e na **memorização** das regras do jogo. Também estruturou a estratégia que a aluna deveria usar para procurar as figuras (por fila/carreira) com o objetivo de descartar todas as figuras, **focando sua atenção e percebendo os detalhes das figuras**:

Pesquisadora: Vamos ver o que eu vou perguntar. Usa óculos?
 Janaína: Não!
 Pesquisadora: Não? Então eu vou baixar...
 Janaína: Aqueles que tão com óculos!
 Pesquisadora: Muito bem! Eu vou baixar os que usam óculos! Vamos ver se eu baixei todos, não aqui ficou um. Ok.
 Janaína: São negro?
 Pesquisadora: Não!
 Janaína: Agora eu vou baixar aqueles que são negro...
 Pesquisadora: Faz assim, por fila, porque aí tu consegues fazer certo. Ok?

Durante a partida, Janaína, por vezes, retornava à prática de realizar duas e até mais perguntas em uma só jogada, demonstrando não ter **memorizado** as regras, ainda não as ter assimilado e ou estar desatenta:

Janaína: É com óculos? Homem com óculos?
 Pesquisadora: Não, uma pergunta só! Qual delas tu queres perguntar?
 Janaína: É loira?
 Pesquisadora: Não, fizestes três perguntas! Já perguntastes se é homem, se usa óculos, se é loira. Escolhe uma dessas perguntas para me fazer.

Em outro diálogo, a pesquisadora, frente a uma dúvida demonstrada pela menina, propôs e estimulou que ela **imitasse** as suas perguntas. Ao final novamente, constatou que essa estratégia não foi adotada pela menina, pois Janaína modificou a pergunta:

Pesquisadora: Usa chapéu? Usa?
 Janaína: Aham.
 Pesquisadora: Muito bem! Então... Eu vou baixar os que não usam...
 Janaína: Chapéu!
 Pesquisadora: Chapéu! Muito bem! Agora és tu!
 Janaína: Usa chapéu?
 Pesquisadora: Não!
 Janaína: Ah, não, não pode ser a mesma pergunta
 Pesquisadora: Pode! Tu podes fazer a mesma pergunta que eu faço
 Janaína! Tu podes perguntar se é homem, se é mulher, podes perguntar. Tu podes me imitar!
 Janaína: Tá.
 Pesquisadora: Qual é a pergunta que tu vais fazer?
 Janaína: É... É branca?

Em outras situações, realizou a pergunta de maneira correta, mas demonstrou não ter **memorizado** a regra (perguntou o nome) e fez o descarte equivocado de outras figuras, sugerindo a dificuldade de realizar o raciocínio de exclusão, em relação ao qual foi questionada, com o intuito de levá-la a raciocinar sobre ele.

Janaína: É homem?
 Pesquisadora: Sim!
 Janaína: O nome?
 Pesquisadora: Não! Tu tens que baixar Janaína? Olha a regra
 Janaína: Todos?
 Pesquisadora: O que tu vais baixar?
 Janaína: Sim!

Pesquisadora: O que tu estás baixando?

Janaína: Os branco.

Pesquisadora: Mas tu não me perguntaste se era homem?

Durante todo o encontro, Janaína continuou demonstrando não ter **memorizado** as regras e não estar **atenta**, fazendo duas perguntas, repetindo perguntas e não **percebendo** os detalhes das figuras para realizar uma “boa pergunta”, ou seja, aquela que possibilitasse muitos descartes.

No segundo encontro, verificou-se que Janaína ainda não tinha memorizado as regras do jogo (realizava duas perguntas, queria saber o nome da figura...). Também, demonstrava confusão em relação à carta que deveria descartar, o que inviabilizou o término da partida, pois realizou o descarte equivocado:

Janaína: É mulher?

Pesquisadora: Não!

Janaína: Não. Qual eu abaixo: aqueles que são homem?

Em decorrência, talvez, da **dificuldade de efetuar raciocínio de exclusão**, Janaína não conseguia realizar a operação inversa (exemplo: se não é mulher, tem que baixar ou descartar as figuras das mulheres). A menina, em uma partida, chegou ao final sem a carta que deveria ser identificada no tabuleiro, por não realizar o **raciocínio por exclusão**.

Frente às dificuldades de **atenção, percepção, memorização e raciocínio por exclusão**, a pesquisadora mudou sua estratégia de apoio, como demonstra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: [...] Vamos de novo! Agora, eu vou acompanhar o que tu vais baixar, pode ser? Para eu te ajudar? Só não vou poder olhar a tua figura, entendeu? Quando eu for olhar para te ajudar, tu baixas a tua figurinha! Agora eu vou te dar apoio: eu vou ver como tu fazes, o que tu erras, como tu raciocinas.

Janaína: Tá...

Houve o reforço para que Janaína focasse a **atenção** em todas as fileiras, **percebesse** os detalhes das figuras, **memorizasse** as regras e auxílio no descarte, ou seja, em relação ao **raciocínio de exclusão**, como mostra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Agora não baixas, espera eu chegar perto de ti, ok? Tu vais fazer a pergunta para mim e eu vou acompanhar o teu raciocínio!
 Pergunta...
 Janaína: É, é homem?
 Pesquisadora: Não. A primeira pergunta tua [...] não pode ser se é homem ou mulher, lembra? A regra diz que só a segunda!
 Janaína: Ah é!
 Pesquisadora: Então tens que fazer outra pergunta!
 Janaína: Usa chapéu?
 Pesquisadora: Não. Agora espera. Deixa eu ver [olhar tuas figuras]. Não usa chapéu: o que tu vais baixar? [Olhando para o tabuleiro da Janaína].
 Janaína: Chapéu.
 Pesquisadora: Não usa chapéu.
 Janaína: Abaixo as mulher.
 Pesquisadora: Por que só as mulheres?
 Janaína: De chapéu!
 Pesquisadora: E eu te respondi: não usa chapéu, ok? Não usa chapéu... O que nós vamos baixar? Os que estão de chapéu!
 Janaína: Ah!
 Pesquisadora: Então olha as figurinhas: essa tem chapéu?
 Janaína: Este tem chapéu.
 Pesquisadora: Estes dois?
 Janaína: É...
 Pesquisadora: Esta aqui está de chapéu, Janaína?
 Janaína: Não, esta daqui tá
 Pesquisadora: Então tu só vai baixar uma! Aqui tem mais algum de chapéu?
 Janaína: Aqui tem!
 Pesquisadora: Então! Tu tens que olhar fileira por fileira. Aqui?
 Janaína: Aqui tem. Aqui tem.
 Pesquisadora: Ok.
 Janaína: Aqui tem.

Nessa partida, conseguiu-se chegar ao final. Em decorrência da mudança de estratégia adotada, a pesquisadora possibilitou apoio, expondo à Janaína seu raciocínio, mostrando qual a carta deveria ser baixada. Trabalhou na ZDP da menina, auxiliando-a na realização da tarefa.

No terceiro encontro, foi adotada a mesma estratégia, pela pesquisadora: identificar características comuns das figuras do tabuleiro, formular as perguntas junto com a aluna, acompanhar se a aluna realiza a operação invertida, olhar as fileiras para realizar o descarte de todas as figuras que possuam a característica que está sendo questionada. Janaína demonstrou várias vezes, em suas jogadas, não ter ainda **memorizado** as regras do jogo (exemplo: a primeira pergunta que realizou foi se era homem), ter dúvida sobre qual figura descartar (exemplo: se usa óculos tem que descartar os que não usam), tentar adivinhar qual era a figura no meio do jogo (exemplo: “é o Adriano”), não olhar para o tabuleiro e analisar as figuras para construir uma “boa pergunta” (exemplo: é mulher enquanto nas figuras de seu

tabuleiro só tem homens). Na última partida constatou-se um pequeno progresso na formulação das perguntas, demonstrado a seguir:

Pesquisadora: Tens que fazer uma pergunta para baixar várias figuras
 Janaína: É loiro?
 Pesquisadora: Ótimo. Conseguisse baixar duas figuras.

No meio desse encontro, frente às dificuldades apresentadas pela aluna, foram realizadas duas avaliações das partidas, na tentativa de que a aluna **tomasse consciência** de suas dificuldades. Na primeira, Janaína fugiu do assunto:

Pesquisadora: Tu não precisas ficar chateada comigo, mas eu preciso te corrigir porque tu estás aqui porque tens dificuldades na aprendizagem, não é? Porque tu rodaste, não é? E é possível que tu tenhas rodado por causa dessas coisinhas que tu estás mostrando para mim: de não prestar atenção.
 Janaína: Essas coisas que a senhora tá fazendo é. Vale ponto?
 Pesquisadora: Não, não vale. Não vale nota, não vale nada. Isso aqui é para te ajudar na sala de aula, para que prestes mais atenção na tua aula, que tu compreendas a ordem que a professora está te dando... Fala alguma coisa Janaína?
 [Janaína foge do assunto e traz novamente problemas de relacionamento com os colegas]
 Janaína: Sabe o João Vitor? É a sora mi botou no outro canto...
 Pesquisadora: Hum...
 Janaína: Pra eu sentar, aí eu sentei... Aí ele deu um peido e inventou que fui eu! Aí a sora mandou ele parar de rir, e ele não parou de rir e falou que fui eu, que nem fui eu, foi ele...

Na segunda avaliação, Janaína demonstrou avanço em sua resposta, no que se refere à **tomar consciência** de suas dificuldades:

Pesquisadora: O que tu achaste do jogo?
 Janaína: Bom
 Pesquisadora: Porque tu achas que não acertou as jogadas?
 Janaína: Por que eu não prestei atenção.
 Pesquisadora: Ok. Mais alguma coisa?
 Janaína: Não.

No quarto encontro, percebeu-se que Janaína melhorou suas perguntas, seus descartes e usou a estratégia de olhar por fileira. O diálogo a seguir explicita esses comportamentos:

Pesquisadora: Bom, vamos deixar a primeira partida tu jogares sozinha, pode ser?

Janaína: Tá.
 Pesquisadora: Ok?
 Janaína: Ok.
 Pesquisadora: Então vamos ver: eu vou iniciar, pode ser? Usa óculos, Janaína?
 Janaína: Sim!
 Pesquisadora: Sim?
 Janaína: Boa pergunta!
 Pesquisadora: Boa pergunta, não é Janaína? Eu vou baixar um monte de figurinhas, não é? Boa pergunta, não é? Agora tu perguntas.
 Janaína: É... Usa chapéu?
 Pesquisadora: Não!
 Janaína: Abaixa aqueles que, as mulher e os homem que usa chapéu?
 Pesquisadora: Isto.
 Janaína: Aqui... Aqui... Aqui... Aqui... E aqui: cinco!

Por vezes, ficava insegura quanto à pergunta a ser realizada e o que deveria ser descartado:

Janaína: É posso falar agora se é homem ou mulher?
 Pesquisadora: Podes!
 Janaína: É homem?
 Pesquisadora: Sim!
 Janaína: Sim... Abaixo: as mulher!
 Pesquisadora: Isto... Raciocínio perfeito! Ótimo! Ótimo, agora sou eu! É... É... É careca?

Conseguiu chegar ao final com a figura no tabuleiro indicando estar prestando **atenção** no jogo e realizando o **raciocínio** adequado:

Pesquisadora: Agora olha as duas [figuras] e faz uma pergunta...
 Janaína: É, tem barba
 Pesquisadora: Não!
 Janaína: João?
 Pesquisadora: Perfeito!
 Janaína: Ahahah...[risada]
 Pesquisadora: Janaína, parabéns, hein? Perfeito! Perfeito! Deu! Não é?
 Janaína: Aham.
 Pesquisadora: O meu era esse aqui: vê se está certo.
 Janaína: Antonio!
 Pesquisadora: Antonio. Tens o Antonio?
 Janaína: Tá.
 Pesquisadora: Ok? Ah, então perfeito! Não é? Não ganhou? Mas, fizesse as perguntas direitinho! Entendesse? Chegasse com as cartas, não é? Fez perguntas corretas... Chegou, não é? Ficasses só um pouquinho insegura para baixar, não é?
 Janaína: Aham.
 Pesquisadora: Mas está perfeito! ...

Nas partidas seguintes, embora em número bem menor, ainda persistiram perguntas repetitivas, mal elaboradas, tentativas de adivinhar o nome da figura. Na última, constatou-se que estava jogando mais rápido, que o número de perguntas tinha diminuído. Esses fatos indicavam que estava mais **atenta, percebendo** os detalhes das figuras para formular melhor as perguntas:

Pesquisadora: É uma pergunta só! Qual é a pergunta que tu queres me fazer?
 Janaína: É moreninho?
 Pesquisadora: É!
 Janaína: É! Abaixo esses.
 Pesquisadora: Quem são os morenos. Quem?
 Janaína: É o Marcos?
 Pesquisadora: Perfeito!
 Janaína: ahahah...[risada]
 Pesquisadora – Ah! Muito bom! [...] Bom, tu melhorou muito no jogo, Janaína! Tu estás chegando com as figuras, fazendo as perguntas sozinha. Está bom, não é? Vamos jogar outra? Que ainda vai dar tempo para jogar outra...
 Janaína: Vamos!
 Pesquisadora: Nós estamos jogando muito rápido hoje! Não é? [...]
 Janaína: No começo, assim, eu não gostava, porque não sabia, mas agora eu to sabendo!
 Pesquisadora: No início ficava difícil...
 Janaína: É, ficava difícil, aí depois vai, aí parece que não é mais difícil!
 Pesquisadora: Agora parece que não é mais difícil o jogo?
 Janaína: É.

Outro relato, indicando uma possível **tomada de consciência** do que seria uma “boa pergunta” e a **percepção** das características das figuras restantes do tabuleiro para poder formulá-la:

Janaína: É negro?
 Pesquisadora: Sim!
 Janaína: Sim! Abaixa os branco.
 Pesquisadora: Claro!
 Janaína: Fiz uma boa pergunta!
 Pesquisadora: Fizesse uma excelente pergunta! Isso. Olha aí, que pergunta boa tu fez!
 Janaína: ahahah...[risada]

No quinto encontro, Janaína continuou demonstrando avanços na maneira de jogar: acertou a maioria dos descartes, só ocorrendo o equívoco em uma partida. Tal comportamento sugere que realizava o **raciocínio por exclusão**. O sujeito contava quantas figuras tinha descartado, fazendo boas perguntas, melhorou o foco da sua

atenção e memorizou as regras. Mesmo com esses avanços, a menina não conseguiu ganhar uma partida.

Outros fatos demonstraram que haviam ocorrido algumas mudanças na sua aprendizagem: a menina chegou lendo o que estava escrito no meu caderno e relatando que, na sala de aula, estava acertando os exercícios e, inclusive, explicando-os para uma colega:

Pesquisadora: Melhorou a tua leitura então?
 Janaína: Aham...
 Pesquisadora: É? Porque na matemática tu eras boa de continha, não é? Tu conseguias fazer as continhas?
 Janaína: Aham...
 Pesquisadora: Então, na leitura, tu achas que melhorou?
 Janaína: Sim...
 Pesquisadora: Tu estás conseguindo ler do quadro?
 Janaína: To!
 Pesquisadora: E conseguindo fazer os exercícios que a professora manda?
 Janaína: To!
 Pesquisadora: E conseguindo acertar?
 Janaína: To!
 Pesquisadora: Então está bom! ahahah! [risada] Parabéns Janaína!
 Janaína: Às vezes a professora passa uma coisa [...] a gente tem que enfiar [completar] na leitura [ou] pra escrever e eu acerto tudo.
 Pesquisadora: É? E aí tu acertas?
 Janaína: Sim!...
 Pesquisadora: Mas olha, tu achas que tu melhoraste na sala de aula?
 Janaína: Aí a Penélope me fala pra ver se eu “ixprico” pra ela...
 Pesquisadora: A Penélope esta te pedindo explicação?
 Janaína: É!...
 Pesquisadora: E tu consegues explicar?
 Janaína: Sim!
 Pesquisadora: Mas?
 Janaína: Aí ela falou assim: Ah, eu também quero ir com a professora. [jogar com a pesquisadora]
 Pesquisadora: [...] Ah! A Penélope quer vir jogar?
 Janaína: É! Ah! ahahah! [risada]
 Pesquisadora: Tu achas que isso tem a ver com o jogo, com a tua melhora? Para ver se aprende?
 Janaína: É!
 Pesquisadora: Muito bem, Janaína! Pega então o cara a cara! Pega uma figura para nós iniciarmos. Muito bem então vamos só retomar as regras.
 Janaína: Não pode fazer a primeira pergunta?
 Janaína: Se é mulher ou homem...

As mudanças percebidas nesse encontro também foram constatadas pela professora e mencionadas pela orientadora educacional. Essas foram relatadas no item 4.2, desta tese, relativo ao desempenho escolar. Quanto à aprendizagem, a

professora relatou que ela estava melhor em matemática, mas não soube informar o rendimento nas outras disciplinas.

Jogo de “Damas”

No primeiro encontro, as regras foram explicadas várias vezes, no desenrolar do jogo, pois se percebeu que ela não as tinha **memorizado**, ou mesmo compreendido, depois da explicação:

Pesquisadora: Tu não podes deixar uma pecinha tua na minha frente, com a casinha aberta do outro lado! Agora és tu!...
 Janaína: Aqui...
 Pesquisadora: Não, tu não podes passar para essa casinha. Tu só podes passar quando tem caminho! Aí, só no caminho... Agora sou eu... És tu!...
 Eu... Tu... Agora, para que lado nós vamos? Está ficando apertado, hein? Aquil! Tu...
 Janaína: Aqui...
 Pesquisadora: Vou te comer!!!
 Janaína: Ahahah... [risada]

Outro diálogo demonstrando a não **memorização** ou **compreensão** das regras:

Janaína: Ah, agora eu fui para trás!
 Pesquisadora: Não pode! Só para frente, ou para o lado!
 Janaína: Aqui.
 Pesquisadora: Não, tu não podes pular, podes vir aqui.

No segundo encontro em que se jogou “damas”, em função das dificuldades percebidas, foi possibilitado apoio em todas as jogadas. Janaína não **lembrava** as regras, que foram explicadas novamente:

Pesquisadora: [...] Então vamos ver, vamos ver a dama, Janaína. Vamos jogar a primeira partida. Tu lembras mais ou menos como é que era?
 Janaína: Não!
 Pesquisadora: Não lembra mais?
 Janaína: Não!
 Pesquisadora: Então vamos ver as regras de novo. Não é? É tu tens que fazer dama! Ok? Lembra isso? Tens que chegar aqui nessas casinhas.

Durante as jogadas, a pesquisadora descrevia em voz alta o que a aluna tinha realizado, possibilitando que modificasse a jogada, caso não estivesse adequada.

Quando fazia a sua própria jogada, a pesquisadora comentava por que a estava realizando e o que iria acontecer, se a realizasse daquela forma. O fragmento a seguir demonstra o fato:

Pesquisadora: Agora qual é a jogada que tu vais fazer?
 Janaína: Pode pegar essa aqui pra botar aqui?
 Pesquisadora: E aí o que vai acontecer? Eu vou te comer! Se tu botares essa tua aqui, eu vou te comer! Mas, talvez seja essa a jogada, porque aí tu vais descer com essa aqui... [pesquisadora aponta]
 Janaína: Aqui?
 Pesquisadora: Bom, isto! Agora eu vou pegar a dama.
 Janaína: Ah não!
 Pesquisadora: Sim!
 Janaína: Não pode pular pra trás?
 Pesquisadora: Não, não pode pular para trás! Não! Agora Janaína, como é que tu vais chegar à dama? Presta atenção! Olha aqui eu vou te mostrar uma jogada: se tu vieres com essa aqui para cá, eu vou te comer e tu vais descer com essa depois! Não entendesse? Se tu botares essa aqui, essa aqui, eu como aqui. E aí tu podes vir com essa para cá, e depois vir para cá, e depois entrar na minha casinha!
 Janaína: Ah, tá!
 Pesquisadora: Então faz isto [pesquisadora aponta a jogada].
 Janaína: Aqui?
 Pesquisadora: Isto! Eu não posso comer para trás, entendesse? Agora tu jogas.
 Janaína: Aqui?
 Pesquisadora: Isto! Agora tu jogas.
 Janaína: Cheguei!
 Pesquisadora: Chegasses! Fizesses dama!

Com o passar do tempo, Janaína demonstrou estar **percebendo**, com o apoio da pesquisadora, as jogadas que poderiam ser realizadas, indicando compreensão, **atenção** e capacidade de **analisar** o tabuleiro, como demonstra o fragmento a seguir:

Janaína: Se eu botar aqui, a senhora vai comer.
 Pesquisadora: Vou comer duas, inclusive! Porque se tu botares aqui, eu vou vir aqui, vou vir aqui e vou comer aqui! Eu vou chegar à dama! O problema é esse. Agora, se tu pegares essa tua aqui e colocar aqui...
 Janaína: Se eu botar aqui?
 Pesquisadora – Muito bem, Janaína! Muito bem! Essa jogada eu não tinha visto! Eu não posso fazer nada! E aí está cada vez mais difícil para mim! Ahahah... Oh! Bom, agora eu vou ter que vir aqui.
 Janaína: Agora eu vou botar aqui!

Nas duas partidas seguintes, Janaína ganhou a última. As regras eram retomadas constantemente e foi possibilitado apoio em todas as jogadas, como demonstra o diálogo a seguir:

Janaína: Aqui!

Pesquisadora: Muito bem! Tu estás fazendo quase que as mesmas jogadas que eu estou fazendo, não é? Tu estás olhando as minhas e estás fazendo as tuas, não é isso? Hum, muito bem! Ok muito bom! Janaína: Óh, agora eu vou jogar aqui. Aham... ahahah... [risada]

Pesquisadora: Tu já entendesses de ontem para hoje, não é? Agora, eu já estou ficando numa situação difícil, Janaína! Eu vou ter que te dar uma aqui, e tu vais, tu és obrigada a comer a minha pecinha... Muito bem! Agora eu vou comer a tua, entendesse? Ok? Porque eu não tinha onde jogar... Agora, no tabuleiro, tu tens outra pecinha minha que ficou descoberta que tu podes comer! Aonde esta ela? Aonde é a tua?

Janaína: Aqui!

Pesquisadora: Isto, muito bem! E eu vou comer de novo! Não é? Mas nós ficamos 2 a 2, agora és tu! Se tu tirar essa aqui, eu vou te comer aqui! Evita um pouco [de mexer] essa aí agora.

Ao final da última partida, Janaína demonstra melhor **compreensão** do jogo:

Pesquisadora: Entendesse? Tu me deixaste num “brete”! Sabe o que é brete? Sabes? É de botar bicho. Não sei muito que fazer agora... Eu vou. Deixa eu ver o que eu vou fazer Janaína... O que é melhor para mim? Oh, aqui!

Janaína: Aí eu venho e te como!

Pesquisadora: Isto. Porque eu não tenho mais solução, entendeu? Comesses minha peça! E agora, eu continuo ainda sem soluções!

Janaína: Se eu boto esta aqui, eu posso te comer...

Pesquisadora: Isto mesmo Janaína. Agora eu vou tentar te impedir. Consegui te impedir! Eu acho que tu tens que descer com ela também!

Janaína: É, porque não tem passagem!

Pesquisadora: Claro, porque eu não tenho como te comer, eu não tenho como voltar. Eu acho que tu tens que ir, tem que descer! Oh, eu vou sair daqui, eu não tenho mais lado para ir. Não, Janaína, vem com esta: eu não posso voltar e comer para trás! Entendesse? Eu só posso comer para aí!

Janaína: E eu posso comer só praí!

Pesquisadora: É! Isto, ok? Entendesses, entendesses bem! Agora Janaína, eu estou cada vez mais enredada! Agora eu não tenho mais o que mexer no tabuleiro se eu mexo aqui, tu me comes! Se eu mexo aqui, tu me comes!

No terceiro encontro em que esse jogo foi o foco, no início da primeira e da segunda partidas, não ocorreu o apoio da pesquisadora e Janaína esboçou uma **estratégia de jogo**, como demonstra o diálogo:

Pesquisadora: Eu? Bom, então como é que vamos jogar?[...] Os primeiros passos tu vais um pouco sozinha e, depois, se eu achar que devo te ajudar, eu penso contigo, pode ser?

Janaína: Sim

Pesquisadora: Então ok! Então sou eu! Hum, vamos ver teus treinos durante a semana, hein? [as primeiras jogadas Janaína faz sozinha], Muito bem! Não é? Eu só estou te acompanhando e jogando! Hum, muito bem! Fizesses uma jogada.

Janaína: Porque se eu for para cá a senhora vai me matar!

Pesquisadora: Isto, muito bem? Então estás fazendo uma estratégia? Então te desses conta que se eu vou para algum lugar eu vou comer ela, ou matar! Agora eu vou ter que fazer umas coisinhas aqui... Vou ter que dar uma comidinha aí nessa pecinha, Janaína!

Janaína: Não!

Durante as partidas, o apoio foi retomado e Janaína e a pesquisadora conversaram sobre as jogadas, refletindo em conjunto sobre elas e prevendo seus resultados:

Pesquisadora: Isso! Vais me pegar uma também? Assim, aí ficou [jogou igual à pesquisadora]

Janaína: Não...

Pesquisadora: Igual? Agora, eu vou jogar... E eu vou ter que me proteger, porque eu to, sabes? Olha aqui o que vai acontecer. Tu podes me comer aqui? E eu vou ter que sair daí... Então eu vou sair. Pronto! Agora és tu...

Janaína: Eu vou vir pra cá!

Pesquisadora: Hum, muito boa jogada! Muito bem a jogada! Me deixastes numa situação.... Eu agora estou numa situação que para onde eu vou tu vais me comer uma peça! ahahah... [risada]

Janaína: Vem pra cá!

Pesquisadora: Mas aí tu vais me comer duas, inclusive?

Janaína: Ah!

Pesquisadora: Estás me mandando aí tu vens e vais me comer? Não, olha: eu vou tentar te comer a tua oh!

Janaína: Ah! Pra onde que eu vou ir? Eu vou ter que morrer

Na segunda partida, Janaína conseguiu realizar duas “damas” e demonstrava estar mais **atenta**; olhava todo o tabuleiro (**percepção**) e pensava em voz alta (**tomada de consciência**) procurando soluções:

Pesquisadora: Agora eu vou botar aqui! E agora? Aonde tem uma possibilidade para tu jogares? Me mostra ela antes de jogar...

Janaína: Aqui!

Pesquisadora: É a mesma jogada que eu vou te pegar! Mas tem uma chance aí. Tem outra jogada...

Janaína: Ah, esta aqui...

Pesquisadora: Oh, achou a jogada. Muito bem! Da primeira vez não visses, da segunda sim. Muito bem, coloca a pecinha aí! Achasse a solução! Eu vou te comer, mas tu vais pegar também, entendesse? Oh! Achasse uma

solução! Agora sou eu! Agora eu estou numa situação também delicada, não é? Porque tu vais me pegar aqui oh! Eu vou, já que eu vou perder ela, eu vou te tirar da casa! ahahah... [risada] Não é? Eu vou te tirar da tua casinha como tu me tirou da minha, aqui. E agora, Janaína? Eu também estou numa situação delicada...

Janaína: Agora, se eu vim pra cá, a senhora vai, si eu venho pra cá...

Pesquisadora: Ah, essa tu não vai poder mexer por enquanto! Vais ter que pensar outras jogadas, mas é isso mesmo: tem que ir pensando. Tem que olhar essa, olhar esta [pesquisadora aponta possibilidades de jogada] Tu tens que ver primeiro o que eu vou fazer... Eu vou vir aqui, porque eu não tenho muita saída...

Janaína: É, tu não vais vir aqui porque senão eu vou te matar.

Nesse encontro, na última partida, não foi possibilitado apoio à aluna e foi sugerida uma estratégia de jogo:

Janaína: As minha é as branca!

Pesquisadora: Então ok! Agora eu vou te deixar sozinha jogando, pode ser?

Janaína: Pode...

Pesquisadora: Eu não vou falar, eu vou costurar a minha boca! Hein? Para não te dar apoio, pode ser?

Janaína: Pode!

Pesquisadora: Tu tens que pensar em tudo! Ok? Tu pensas em todas as tuas pecinhas, evita de tirar essas daqui...[casas onde se faz a dama]

Janaína: Essas daqui são pra última...

Pesquisadora: Isto. Às vezes a gente tem que dar a pecinha porque não tem solução, estás entendendo? E aí, depois, tem que fazer uma estratégia de jogo. E quando tu queres vir para cá, tu tens que vir com duas. Uma tu vais perder, mas a de trás entra na dama, tu entendesses? Uma ou outra a gente sempre vai perder, mas tem que vir outras atrás para pegar o buraquinho que abriu. Tu entendeste? Ótimo! [...] Agora sou eu!

Janaína: É!

Pesquisadora: Vou costurar minha boca.

Janaína, nessa partida, conseguiu obter uma dama sozinha e pensava em voz alta suas jogadas (**tomada de consciência**), sem o apoio da pesquisadora:

Janaína: Se eu venho aqui?

Pesquisadora: Claro!

Janaína: Fiz uma!

Pesquisadora: Fizesse uma! Te escapasses, hein!?

Janaína: ahahah [risada].

Pesquisadora: Bom, eu estou com duas damas. E tu, Janaína, estás com uma? [está jogando sozinha]

Janaína: Tem que fazer outra dama...

Pesquisadora: Tu achas? Tu tens que me comer as minhas peças, não é só fazer dama. Não, agora sou eu! Tens que prestar atenção...

Janaína: Não, não, não... Pra cá!... Eu fui botar essa...

Percebeu-se, ao final do encontro, que, mesmo que ela tivesse melhorado suas jogadas, ainda apresentava falta de atenção, dificuldade de compreensão e tendência a repetir jogadas que não deram certo. Quando a pesquisadora parava sua jogada e refletia sobre ela, a menina fazia uma cara de surpresa, mas, em seguida, em outra jogada, repetia o erro.

No quarto encontro, constatou-se que Janaína começou a **imitar** as jogadas da pesquisadora:

Janaína: A senhora.
 Pesquisadora: Eu? Então está. Eu vou jogar aqui [pesquisadora aponta o lugar]
 Janaína: Aqui?
 Pesquisadora: Muito bem, vamos ver agora aonde eu vou jogar. Aqui!
 Janaína: Aqui!
 Pesquisadora: Oh! Eu não vou deixar tu me comer assim tão fácil Janaína!
 Janaína: Ahahah... [risada]
 Pesquisadora: Hein? Então vira o tabuleiro para olhar as minhas jogadas. Podes jogar!
 Janaína: Ah!
 Pesquisadora: Agora tu pensas bem. Isto, isto. Agora eu vou dar uma subidinha aqui! Tu queres me impedir de vir aqui, tu põe essa tua pedrinha aqui. Aí eu não consigo ir, visse? Aí agora, agora eu vou vir aqui!
 Janaína: Bah! Eu fiz.
 Pesquisadora: Ah, é a mesma jogada. A mesma jogada que tu fizeste aqui eu fiz aqui. Entendes? Agora és tu! Agora tu podes colocar essa pecinha aqui. Eu vou te comer, mas tu também vais me comer!
 Janaína: Ah, então eu vou botar.
 Pesquisadora: Entendes? Vai ali, e aí tu vai e me come! Pronto! Agora sou eu! Agora... Está ficando difícil, Janaína! ahahah... [risada] Não é?
 Janaína: É
 Pesquisadora: Para ti também vai ficar difícil logo!
 Janaína: Aqui oh!

Nesse encontro, ocorreram alguns avanços, mas se verificou, novamente, que a menina não prestava **atenção** ao que fazia e apresentava dificuldades de compreensão: repetia estratégias que não haviam atingido objetivos satisfatórios:

Janaína: Se eu vier aqui?
 Pesquisadora: Eu vou pegar aqui! Eu sugiro que aqui tu não faças nada! Quem sabe agora tu mexes essa para cá! Isto.
 Janaína: E agora?
 Pesquisadora: Ué, agora.
 Janaína: Essa?
 Pesquisadora: Não! E essa é a mesma que eu te disse antes que não era para fazer, que não dava para fazer, lembra? Se tu botares essa tua aqui, eu vou pegar ela aqui! E depois tu me pega de novo! Tu queres assim?
 Janaína: Não!

Pesquisadora: Então tu vais ficar com uma e eu com outra! Que outra jogada, me diz que outra jogada tu acha que podes fazer?

Janaína: Pegar essa e botar aqui?

Pesquisadora: Pode ser! Essa pode ser! E eu, vou impedir que tu me pegues ok? Agora és tu de novo Qual é a jogada?

Janaína: Essa...

Pesquisadora: De novo tu vais repetir? Mas essa eu já te expliquei.

Janaína: Ah!

Pesquisadora: Hein? Tem que prestar atenção!

Janaína: E se eu botar aqui?

Pesquisadora: Eu já te expliquei! Se tu botar essa aqui, eu vou te pegar aqui!

Janaína: Então eu vou pegar essa e colocar aqui!

Pesquisadora: Bem! Aí está bem, pode ser! Agora sou eu.

O quinto encontro utilizando o jogo de “damas” ocorreu depois de um mês (15 dias de férias da aluna somados ao fato de a pesquisadora ter adoecido). Janaína não demonstrou interesse em jogar dama (“Eu tô cansada de jogar”). Aceitou jogar duas partidas e propôs trocar o jogo. Jogamos moinho, do qual foram explicadas as regras, mas o jogo, também, não a motivou.

Nas partidas de dama, demonstrou **falta de atenção**, dúvidas quanto às regras do jogo (“Se eu posso ir pra trás?”), e não analisava o tabuleiro para construir suas jogadas. O fato de Janaína não querer mais jogar, demonstrar desinteresse pelo jogo, pode ter sido decorrência do tempo de afastamento.

No encontro seguinte, optou-se por não realizar a avaliação final e restabelecer o vínculo com Janaína. Para isso, optou-se por um jogo que envolvesse as funções de percepção, atenção e memória, funções em cujo exercício a aluna demonstrou ter muitas dificuldades. O jogo escolhido foi o de “memória” intitulado “Jolie”, composto por figuras de bonecas, fadas, flores, gatinhos, coraçãozinhos. Antes de iniciá-lo, foi realizado um diálogo retomando os jogos dos encontros anteriores. Janaína só lembrou-se do jogo “cara a cara”, pois este estava ao lado. Não se lembrou do jogo de “memória” e nem do jogo de “damas” (“É esqueci”).

Ao jogar, Janaína demonstrou dificuldades para **perceber as diferenças** entre as figuras:

Janaína: Aqui! Peraí achei outro...

Pesquisadora: Esse aqui é muito parecido com essa aqui... Ah, essa aqui tem florzinha, olha Janaína! É parecida, visse? Mas olha aqui: só que essa não tem florzinha!

Janaína: Achei uma!

Pesquisadora: Ah, essa tem florzinha! Se bem que tem umas coisas que são parecidas, não é Janaína? Mas não são iguais.

Janaína: Achei oh!

Nas jogadas seguintes, ocorreu a mediação ativa por parte da pesquisadora, procurando meios externos (organização das peças, características e localização das figuras sobre a mesa), para auxiliar na identificação das peças, ou seja, procurando atuar nas funções psicológicas superiores de **atenção**, **memória** e **percepção**. Os relatos a seguir demonstram a intervenção:

Pesquisadora: Não vamos deixar desorganizado em cima da mesa. Lembra?

Janaína: Hum?

Pesquisadora: A gente já viu, aprendeu que, se a gente organiza as peças, fica mais fácil, não é? Até para achar as figurinhas!

Janaína: É por fila, assim, a senhora falou...

Pesquisadora: É, não é?

Janaína: Cada um aqui!

O extrato refere-se à intervenção da pesquisadora na localização das figuras, impedindo jogadas repetitivas e refletindo sobre a jogada a ser realizada:

Janaína: Claro, porque é pra cá! [aponta direção que está a figura]

Pesquisadora: Não! Oh! Não sei!

Janaína: Ahahah.... Ah, eu pensei que fosse!

Pesquisadora: Mas tu recém levantaste essa. Tu não prestas atenção, hein, no que tu fazes!

Janaína: Não!

Pesquisadora: Não! Essa aí é a flor. Eu, eu vou te impedir de tu abrires ela!

Oh! Esse é o passarinho. Oh, o cachorro!

Janaína: O cachorro!!!

Pesquisadora: O cachorro. Não! Presta atenção aonde é!

Janaína: Aqui!

Pesquisadora: É! Vamos ver...

Janaína: É!

Pesquisadora: Ah, muito bem!

Janaína: Eu já ia errar agora!

Pesquisadora: Tu ias achar? Tu tens que prestar atenção, Janaína!

Janaína: Ahahah....

Pesquisadora: Isso eu já te falei! Não levantar sempre as mesmas! E lá na aula também tens que prestar atenção! Olha: o leque. Não, aí não é!

Janaína: Aqui?

Em algumas jogadas, Janaína demonstrou mais **atenção** e parecia **pensar** na jogada:

Janaína: Ah, não! A flor: já apareceu a flor! Quinhentas vez!

Pesquisadora: Ah, essa também já!
 Janaína: Essa é com essa... [Janaína fala baixinho, procurando os pares].
 Pesquisadora: Oh, conseguiu prestar atenção! Não ficou na dúvida!
 Janaína: Sou eu?!
 Pesquisadora: És tu de novo! Tu vais na boneca, é? Isso aí é a boneca!
 Isso aí eu não sei! Ah, é a boneca!

Janaína ganhou a partida de “memória”. Ao final, demonstrou vontade de continuar jogando no próximo encontro.

No segundo encontro depois da parada, Janaína imita as jogadas da pesquisadora demonstrando **tomada de consciência** sobre como organizar as figuras do jogo:

Pesquisadora: E aí, queres jogar o nosso joguinho? [jogo de memória]
 Janaína: Quero!!!
 Pesquisadora: Queres? Ah, gostasses desse aqui?
 Janaína: Gostei!
 Pesquisadora: Ah!!!
 Janaína: Só que podia ter mais bonecas!
 Pesquisadora: Mais bonecas? Está bem na tua idade, não é Janaína?
 Janaína: É!
 Pesquisadora: Esse aqui tu gostou, não é?
 Janaína: É!
 Pesquisadora: Então vamos ver! Arruma aí as pecinhas para nós jogarmos.
 Janaína: Tiro tudo, não é?
 Pesquisadora: Tira! Organiza para nós. Eu vou te ajudar! Ah, já está tudo meio virado, não é Janaína?
 Janaína: É!
 Pesquisadora: Então nós vamos jogar o jogo de memória.
 Janaína: Tem que ser assim por fila [fala sozinha enquanto organiza as peças do jogo]

Nesse encontro, perceberam-se vários avanços na maneira de jogar de Janaína. Suas jogadas foram mais rápidas e, em vários momentos, ela falava que tinha guardado (**memorizado**) o lugar do par, obtendo êxito na jogada:

Pesquisadora: É, mas eu não guardei Janaína, onde era o lugar! Hum...
 Olha aí!
 Janaína: Guardei o lugar!
 Pesquisadora: Guardasses o lugar!

Outro diálogo, demonstrando as mudanças na **atenção, percepção e memorização**:

Pesquisadora: Janaína tu estás mais rápida, jogando mais rápido!
 Janaína: A coisa...
 Pesquisadora: Oh! Tu estás jogando mais rápido, prestando mais atenção, olha ali!
 Janaína: Aqui?
 Pesquisadora: Muito bem, Janaína!
 Janaína: Oh!
 Pesquisadora: Olha que reação você teve!
 Janaína: Que isso? [achou o par]
 Pesquisadora: Parabéns!
 Janaína: Oh!
 Pesquisadora: Mas olha! [de novo Janaína encontra o par]
 Janaína: Oh! [novamente encontra o par]
 Pesquisadora: Olha aí, Janaína! Ganhasses! Nem precisamos contar! Parabéns
 Janaína: Ahahah... [risada]
 Pesquisadora: Ahahah... [risada] Parabéns, Janaína! Visses? Olha aqui quantos parzinhos tu fizestes!
 Janaína: Ahahah... [risada]

Verifica-se, pelos extratos e observações acima expostos, que correu o desenvolvimento das FPS percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência das suas ações por meio dos jogos de “memória”, “cara a cara” e “damas”. Além dos extratos e das observações, o desenvolvimento das FPS foi avaliado antes de iniciar a intervenção e ao final dessa por meio das questões dos subtestes da área verbal de informação, aritmética, dígitos, semelhanças e da área de execução o subteste de completar figuras do WISC III. Os resultados serão mostrados a seguir. A avaliação antes da intervenção está expressa na tabela 3

Tabela 3: Resultados das questões dos subtestes do WISC – III aplicadas antes da intervenção (Janaína)

Acertos Testes	Total de questões aplicadas	Total de acertos sem apoio	Total de acertos com apoio	Total
Área Verbal				
Informação	30	9	3	12
Semelhanças	19	3	7	10
Compreensão	18	9	0	9
Dígitos Ordem Direta	8	3	0	3
Dígitos Ordem Inversa	7	1	1	2
Dígito total	15	4	1	5
Aritmética	24	13	3	16
Área de execução				
Completar Figuras	30	13	3	16

Analisando a área verbal e de execução, percebe-se que, de uma maneira geral, Janaína acertou aproximadamente metade das questões propostas para cada subteste, indicando dificuldades em todas as áreas investigadas (memória, atenção, percepção e raciocínio). Nos subtestes de compreensão e dígitos (ordem direta e inversa), foram percebidas dificuldades maiores ainda em ambos, a aluna não compreendia o que deveria realizar. No subteste de completar figuras, o resultado foi um pouco melhor, ultrapassando a metade dos acertos. No subteste de aritmética, o fato de ter dificuldade na leitura impediu-a de obter melhores resultados. Cabe salientar que, na aplicação de todos os subtestes, foi possibilitado apoio à aluna, por parte da pesquisadora, mas que nem sempre esse apoio obteve êxito.

A seguir, serão demonstrados os resultados da avaliação realizada após a intervenção. A avaliação final limitou-se à reaplicação dos itens nos quais a pesquisadora tinha possibilitado apoio e dos que a menina não havia acertado na avaliação inicial, com exceção do subteste semelhanças que, devido à dificuldade demonstrada por Janaína, relativas à compreensão do que deveria realizar, na

avaliação inicial, foi reaplicado em sua totalidade. Os resultados estão expressos na tabela 4.

Tabela 4: Resultados das questões do WISC – III aplicadas após a intervenção (Janaína)

Acertos Testes	Total de questões reaplicadas	Total de acertos sem apoio	Total de acertos com apoio	Total de acertos
Área Verbal				
Informação	21	4	0	4
Semelhanças	19	6	4	10
Compreensão	9	2	0	2
Dígitos ordem direta	5	0	1	1
Dígitos ordem inversa	6	1	1	2
Dígitos total	11	1	2	3
Aritmética	11	3	0	3
Área de execução				
Completar figuras	17	8	5	13

Os resultados expostos na tabela 4 sugerem que houve avanços no número de acertos em todos os subtestes. Percebe-se um avanço maior nos subtestes de semelhanças e de completar figuras indicando que houve desenvolvimento das FPS percepção, atenção, memória, raciocínio, organização e linguagem, nelas envolvidas.

A comparação entre as tabelas 3 e 4 mostra que ocorreram alterações nos acertos da avaliação anterior para a posterior à intervenção, em todos os subtestes. No subteste de compreensão o avanço constatado foi de 2 acertos, significando que ocorreu mudança na compreensão verbal, memória, atenção, capacidade de senso comum, conhecimento prático e maturidade social.

Nos subtestes de dígito total (ordem direta e indireta) e aritmética, o avanço foi maior (três acertos), indicando que houve melhora da atenção, da memória

imediate, capacidade de reversibilidade, de concentração, conhecimentos aritméticos e de raciocínio lógico.

No de informação, o avanço foi de 4 pontos, indicando que o conhecimento adquirido, ou seja, os conceitos científicos internalizados foram enriquecidos. Os conteúdos incluídos nesse subteste não foram trabalhados na intervenção, mas podem ter sido discutidos na classe regular.

Nos subtestes de completar figuras (13 acertos) e semelhanças (10 acertos), os avanços foram maiores em relação aos anteriores, indicando que houve melhora no raciocínio lógico, na organização do pensamento, no desenvolvimento da linguagem, da fluência verbal, da memória visual, percepção, da concentração, do interesse e da atenção ao ambiente.

Os avanços, também foram verificados, nas falas das mães, das professoras, no TDE e no desempenho acadêmico do sujeito o que lhe possibilitou aprovação para a série seguinte.

A aluna, durante a aplicação de todas as provas, demonstrou lentidão e insegurança ao responder o que estava sendo questionado (“é com x ou s? Me diz, professora?”); solicitava que não fosse difícil a tarefa (“Ah... mas não aumenta tanto mais”); achava que não obteria êxito (“Ah! eu não vou conseguir!”); sempre considerava que não havia respondido de maneira certa (“Tá errado oh!”), negativismo (“Ah, eu não quero fazer mais!”, “ler, ah não quero”). Devido a esses fatos, as provas foram interrompidas várias vezes, ocorrendo o aumento do número de encontros previstos para avaliação final (três para quatro encontros). Além do exposto, foi observado que Janaína, quando acertava ou errava alguma questão, expressava em seu rosto surpresa (arregalava os olhos e colocava a mão na boca) indicando uma possível tomada de consciência de suas ações..

Vinicius

Jogo de “Memória”

No início da primeira partida jogada, não foi dado apoio ao menino. Vinicius organizou as peças na mesa, falando que o “o jogo era grande”, referindo-se ao número de peças. Nessa partida, constatou-se que Vinicius, por vezes, desvirava uma peça e não permitia que a pesquisadora visse a figura que continha. A pesquisadora necessitou solicitar que o menino não agisse dessa forma e permitisse

que a peça desvirada fosse olhada (“Vinícius, deixa eu olhar, tu tens que deixar eu olhar”).

Confundia as cores das figuras, sugerindo, talvez, dificuldades **perceptivas** ou de **atenção**:

Pesquisadora: Tu acertas o cara mais não acertas as cores, viste? [no jogo de memória há várias figuras do mesmo super herói em cores diferentes]
Vinícius: É.

No segundo encontro, houve a interferência ativa e o apoio da pesquisadora que, juntamente com o menino, organizou as peças sobre a mesa, retomando a regra de que as peças deveriam ficar desviradas, revelando sua figura, até que o outro jogador as visse. Ao serem desviradas as peças, a pesquisadora e Vinícius conversavam sobre as características das figuras que estavam nelas estampadas (cor, nome do super-herói, gênero da figura etc.), conforme ilustra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: [...] esse aqui qual é?
Vinícius: O Valverine.
Pesquisadora: O Valverine, já não apareceu?
Vinícius: Apareceu o Valverine. Aqui ele.
Pesquisadora: Oh! Vinícius, muito bem, oh esse aí como é que é o nome desse cara que tem um monte de figuras?
Vinícius: Ah esse aí eu não me lembro.

Vinícius desvirava duas peças em uma jogada e, na seguinte, desvirava uma das abertas anteriormente, talvez porque já fosse conhecida, repetindo a jogada que não obteve êxito. A pesquisadora interferiu e alertou o menino que, em primeiro lugar, deveria desvirar uma peça que julgasse ser igual àquela cujo lugar conhecia. Assim, caso não fosse, como geralmente acontecia, ele teria a oportunidade de tentar outra peça.

Pesquisadora: Mais que confusão tu fizesses! Esse aqui é o homem de pedra não é? De novo, tu viraste a mesma.
Vinícius: Ah!!

Durante a partida, demonstrava que queria ganhar o jogo, tentava burlar as regras e se **dispersava**, contando os pares que tinha conseguido:

Vinícius: Ahahah... [risada]

Pesquisadora: Vinícius, tu estás burlando a regra, fazendo coisa errada. Oh! Essa me dei vistas? Não vira essa, vira essa aí [pesquisadora aponta a figura]. Aqui também oh! Olha aí, tu não precisa me enganar para fazer os pares. Dá uma olhada aqui de novo, [...] muito bem

Vinícius: 15 [contando os pares].

Pesquisadora: Ah, estás te dando. Viste como tu não precisa enganar para ganhar? Joga de novo, depois tu contas, não te dispersa.

Nesse encontro, foi questionado se tinha constatado alguma mudança na forma de jogar do encontro anterior:

Pesquisadora: Será que dá para jogar outra, vamos jogar outra?

Vinícius: Vamos.

Pesquisadora: Vamos jogar outra partida, vamos virar todas para baixo primeiro e depois a gente mistura.

Vinícius: Sim.

Pesquisadora: O que a gente fez nessa partida que é diferente da outra, lembra? Tu sabes ou não?

Vinícius: Não.

Pesquisadora: Não? O que a gente fez diferente?

Vinícius: Não.

Pesquisadora: Então vou te dizer: nós conversamos mais, não conversamos?

Vinícius: É.

Na segunda partida, foi reforçada a necessidade de organização das peças sobre a mesa:

Pesquisadora: Vamos organizar as peças de uma melhor maneira. O que tu achas? Vamos organizar direitinho. Quem sabe a gente organiza assim, uma abaixo da outra?

Vinícius: É

Pesquisadora: Vamos! Me ajuda a organizar, vai organizando...

Ao final do jogo, perguntou-se ao menino se a organização tinha facilitado o jogo:

Pesquisadora: Tu achas que a gente conseguiu jogar melhor ou tu achas que ficou pior a organização [...]?

Vinícius: Melhor

Pesquisadora: Organizado fica melhor [...]

No terceiro encontro, as partidas foram realizadas com apoio. A ajuda consistiu em organizar as peças sobre a mesa, mencionar o nome do super-herói e as cores das figuras. As mudanças objetivaram fazer com que Vinicius focasse a atenção, percebesse as diferenças das figuras e memorizasse a localização das peças.

No final da primeira partida, foi novamente questionado sobre o que achava do jogo. Constatou-se que ele não entendia o apoio como uma ajuda que o levaria a jogar melhor, talvez porque tinha ganhado as partidas.

Pesquisadora: Vinicius fez 26 pares. Ganhou! E o que a gente fez aí, nessa partida?

Vinicius: Conversamo um monte

Pesquisadora: Conversamos. Tu achas que essa conversa ajudou?

Vinicius: É ham, não sei

Na primeira partida desse encontro, percebeu-se que Vinicius estava prestando mais **atenção** nas características das figuras:

Pesquisadora: Esse é o homem [figura] que a gente não conhece? Parece com esse aqui [figura], eu não tenho certeza. É. Não esse aqui é vermelho. Tu sabes o nome desse azul?

Vinicius: Esse aqui não conheço e esse [fala algo incompreensível].

Pesquisadora: Esse também é o homem de ferro?

Vinicius: É

Pesquisadora: Ah, o homem de ferro, então já saiu?

Vinicius: Já, mas esse aqui é diferente. Esse aqui é assim.

Pesquisadora: É diferente. [...]. Olha, olha a felicidade, fizesses um par. Olha, esse é o Huck?

Vinicius: É

No segundo encontro, foi solicitado a Vinicius que falasse mais alto, pois algumas respostas dadas por ele não conseguiram ser registradas pelo gravado. Durante os encontros, Vinicius costumava responder às questões da pesquisadora por meio de monossílabos: “é”, “ah”, “aí”, “hum”, “vamo”, “não” etc. Nesse sentido, ao analisar o encontro final, percebeu-se que o aluno estava pronunciando algumas frases e em tom mais alto os excertos seguintes ilustram esse comportamento: “já, mas esse aqui é diferente. Esse aqui é assim”, “a esse aqui eu não sei se é o

homem de pedra”, “ah um dinossauro”, “esse eu já vi”, “mas eu não lembro aonde ta ele” etc.

Jogo “Cara a Cara”

No primeiro encontro, em função das dificuldades do aluno, foi realizada a leitura, por parte da pesquisadora, dos nomes dos personagens das cartas. Nessa partida, foi constantemente retomada a explicação sobre qual carta deveria ser descartada, como mostra o seguinte diálogo:

Vinícius: É homem ou mulher
 Pesquisadora: É uma pergunta só: é homem ou mulher? Tu estás fazendo duas.
 Vinícius: É mulher
 Pesquisadora: Não, o que tu vai fazer?
 Vinícius: Tira todas as mulher.
 Pesquisadora: Tirar as mulheres, muito bem. Ficastes com três possibilidades. Qual é a próxima pergunta que vais fazer?
 Vinícius: É tem óculos?
 Pesquisadora: Não.
 Vinícius: Eu tiro o...
 Pesquisadora: Com óculos. Ficastes com 2 figuras. Qual é a pergunta que tu me farias agora?

A partida não pôde chegar ao final, pois Vinícius mostrou qual era sua carta, como ilustrado a seguir:

Vinícius: Usa óculos?
 Pesquisadora: Não.
 Vinícius: Uma, duas, três deu.
 Pesquisadora: Tem mais com óculos? Dá uma olhada.
 Vinícius: Ah...
 Pesquisadora: Olha por carreirinha.
 Vinícius: Não eu vou baixa o mesmo carinha daqui [mostra sua carta].
 Pesquisadora: Dissesse qual é a tua carta.
 Vinícius: Ah...

Nesse encontro, foram jogadas mais três partidas, nas quais Vinícius demonstrou confusão em relação à carta que deveria baixar:

Vinícius: Tem óculos?
 Pesquisadora: Não.
 Vinícius: Pra eu tira os sem óculos, com óculos.
 Pesquisadora: Isso, tira os que têm.

Fez perguntas que não poderiam ser feitas na primeira jogada:

Vinícius: É mulher?

Pesquisadora: Não pode fazer a pergunta homem/mulher para iniciar o jogo.

Vinícius: Ah não...

Nas partidas seguintes, também se constatou repetição de perguntas já realizada, descarte de figuras em demasia, ou não descarte, indicando falta de **atenção**. O menino justificou suas jogadas dizendo “Eu esqueço”. Nesse encontro, não foi possível chegar ao final de nenhuma partida pelos equívocos cometidos por Vinícius. Na última partida, foi realizada uma avaliação:

Pesquisadora: [...] não mexe no teu tabuleiro para eu poder ver o que tu estás fazendo.

Vinícius: Tá.

Pesquisadora: Não, agora não adianta porque tu já jogaste.

Vinícius: Aqui, achei!

Pesquisadora: Sim, mas tu tens que deixar eu olhar o teu tabuleiro.

Vinícius: Tá.

Pesquisadora: [...] eu não sei o que tu fez aqui. Eu preciso saber o que tu estás fazendo.

Vinícius: Esse aqui tirei [falou muito baixo].

Pesquisadora: Baixasse a figura errada. Porque tu achas que errou?

Vinícius: Tudo.

Pesquisadora: Mas porque tu erraste?

Vinícius: Porque eu não ouvi direito.

Pesquisadora: Não ouviste direito.

Vinícius: É.

Pesquisadora: E o que mais?

Vinícius: [silêncio]

Pesquisadora: ficasse com?

Vinícius: [falou muito baixo]

Pesquisadora: Com pressa para?

Vinícius: Acaba esse jogo pra ganha.

No segundo encontro, em todas as partidas, foi possibilitado apoio. Vinícius, várias vezes, realizou a pergunta de maneira equivocada; confundia-se em relação à carta que deveria descartar, não realizando o **raciocínio de exclusão**:

Vinícius: É usa óculos?

Pesquisadora: Não.

Vinícius: Tira os sem óculos agora, com óculos.

Pesquisadora: Não usa óculos.

Vinícius: Tira então tira os sem óculos, não com óculos.

Pesquisadora: Claro, os que estão de óculos.

Durante as partidas, constatou-se a leitura correta dos nomes: “Tatiana”, “Mateus” e “Felipe”. Ainda estava presente a dificuldade de pronunciar a letra *r*.

Vinícius: Tem cabelo curto.
 Pesquisadora: Sim.
 Vinícius: Cano.. Canolina é?
 Pesquisadora: É, diz de novo, lê.
 Vinícius: Canoli..
 Pesquisadora: Não, Ca..
 Vinícius: Canolina [...]
 Pesquisadora: Lina diz de novo vamos ver, diz de novo.
 Vinícius: Canolina [...].
 Pesquisadora: [...] vou apontar aqui para veres [escreveu como ele estava lendo e, ao lado, a forma correta].
 Vinícius: Canolina.
 Pesquisadora: Olha aqui onde está o problema: Cano.. Canolina, olha para cá. Que letra é essa?
 Vinícius: Não, eu falei Caro..
 Pesquisadora: Caro..
 Vinícius: Caro..
 Pesquisadora: Não, agora tu arrumastes. Então, diz de novo: Ca...
 Vinícius: Carolina.
 Pesquisadora: Bom, perfeito! Mas tu dissesses antes Canolina...
 Vinícius: hahaha
 Pesquisadora: Olha aqui oh! Tu trocastes aqui [mostra no papel] e agora tu te desses conta que é Carolina.
 Vinícius: Carolina.

No terceiro encontro, Vinícius não ganhou nenhuma partida. Ocorreram os mesmos problemas, dos encontros anteriores: descartou as figuras erradas, ficou com dúvidas em relação à carta que deveria descartar (“baixo o homem ou a mulher?”). Não esperava a organização do jogo sobre a mesa e já retirava sua carta; não apresentava nenhuma estratégia para descartar suas figuras; e não olhava para todas as figuras para realizar o descarte ou formular perguntas. Em decorrência, talvez, da dificuldade de realizar o **raciocínio por exclusão**, Vinícius não conseguia realizar a operação invertida (exemplo: se tem barba, tem que baixar ou descartar as figuras dos que não possuem barba). O menino, em uma partida, chegou ao final sem a carta que deveria ser identificada no tabuleiro, por não realizar o raciocínio adequado.

Nas partidas finais, a pesquisadora foi possibilitando apoio a Vinícius. Ia expondo seu raciocínio, sentava ao lado do menino, sem olhar a carta que ela deveria descobrir e acompanhava as suas perguntas, e seus descartes. Vinícius, na última partida, jogou de forma correta, com perguntas e descartes adequados. Questionado, ao final, sobre como tinha sido o jogo, repetia, rapidamente, a mesma

frase que já tinha falado em outro encontro: “Conversamos mais”. A mudança de estratégia, possibilitando um apoio mais efetivo, surtiu melhores resultados no encontro seguinte. Nesse (quarto encontro), constatou-se que estava motivado, como mostra o seguinte diálogo:

Pesquisadora: [...] Vamos jogar, vamos?
 Vinícius: Agora eu não vou mais errar [sorria demonstrando estar faceiro].
 Pesquisadora: Não, hoje eu creio que tu vais avançar da semana passada. Tu conseguiu jogar muito bem. Tu conseguiu entender o jogo.

Para completar alguns dados sobre a história de Vinícius, houve uma entrevista com sua mãe, na qual ela relatou que ele estava começando a ler. No encontro com Vinícius, conversou-se sobre o fato:

Vinícius: Tu viu minha nota?
 Pesquisadora: Eu vi o boletim.
 Vinícius: É.
 Pesquisadora: Eu vi que melhorasses muito? Falei com tua mãe e ela me disse uma coisa que eu fiquei faceira. Ela disse que tu estás aprendendo a ler. Ela me disse que tu andas na rua lendo os cartazes, isto é verdade? Diz sim se não o gravador não pega a tua cabeça balançando.
 Vinícius: [balança a cabeça afirmativamente]
 Pesquisadora: E tu sentes melhora na sala de aula? Estás sentindo Vinícius? Estás conseguindo ler e fazer os trabalhos?
 Vinícius: To.

Durante as partidas, constatou-se que Vinícius começou a **imitar** as jogadas realizadas pela pesquisadora:

Pesquisadora: Agora eu já posso perguntar se é homem. É homem?
 Vinícius: É.
 Pesquisadora: Então. Ok, nem vou falar o que eu estou fazendo para ver o que tu vais fazer. Pronto [podes perguntar].
 Vinícius: É homem?
 Pesquisadora: Sim, ok! Estás vendo que o nosso tabuleiro está praticamente igual, não é?
 Vinícius: Igual.

Outro diálogo que mostra o processo de **imitação**:

Pesquisadora: Ahahah... [risada] Perfeito! Praticamente empatamos! Essa [partida] foi boa e nem te ajudei.
 Vinícius: É.

Pesquisadora: Não falei absolutamente nada. Muito bom! [...] Sem apoio, não é? Imitaste minhas perguntas, eu também te imitei, não é? he...he...he. Imitamos um ao outro. Nosso tabuleiro está da mesma forma.
 Vinícius: Da mesma forma, caiu uma figura.

Na maioria das partidas, não foi fornecido apoio e Vinícius realizou boas jogadas, perguntas e descartes adequados. Algumas vezes, demonstrou insegurança ao descartar a figura e ao realizar a pergunta, mas **percebia** o erro e corrigia-o rapidamente, indicando estar **atento**, olhando os **detalhes das figuras** para realizar boas perguntas, e **raciocínio** adequado. Constatou-se, também, que o aluno havia **memorizado** as regras do jogo:

Vinícius: É mulher?
 Pesquisadora: Não.
 Vinícius: Ah! Não pode! Não pode.
 Pesquisadora: Ser essa pergunta.

Analisando seu desempenho no jogo, Vinícius expressou “Antes eu demorava, errava, errava”.

No quinto encontro, foram jogadas apenas duas partidas, pois Vinícius estava no período de provas. Ele ganhou uma e a pesquisadora outra. Seu desempenho foi muito bom, não precisando de apoio, não cometendo equívocos para o descarte, indicando **raciocínio** adequado. Realizou boas perguntas, sugerindo **atenção** e **memorização** das regras. Pensava na pergunta que iria realizar, ou seja, montava uma **estratégia de jogo**.

Vinícius: É deixa eu ver...Tem barba?
 Pesquisadora: Não.
 Vinícius: João, ahahah...[risada]

Os avanços constatados durante o jogo — na atenção, na percepção das características das figuras, na memorização de regras e na utilização do raciocínio adequado – refletiram, também, na aprendizagem dos conteúdos ministrados na sala de aula do aluno. Após o encontro, conversei com a professora investigando como ele estava. Ela relatou que ele estava melhorando na aprendizagem.

Na leitura do nome de uma figura do jogo, cometeu uma troca: leu Andréia em vez de Adriana. Solicitado a ler novamente, corrigiu o erro sozinho e rapidamente. Esse fato também foi confirmado pela mãe.

Jogo de “Damas”

No primeiro encontro, a partida inicial ocorreu sem apoio e as regras, no desenrolar do jogo, foram explicadas, novamente. Constatou-se que o sujeito movimentava as peças no tabuleiro impulsivamente. Na segunda partida, o apoio começou a ser possibilitado, como pode ser percebido no diálogo abaixo:

Pesquisadora: [...] Te lembras do jogo? Tu tens que chegar aqui... Tu já estavas jogando bem, da outra vez! Hahah... [risada] Tu tens que olhar o tabuleiro. Tens que olhar todas as possibilidades. Então, vamos jogar. Quem inicia? Eu ou tu?
 Vinícius: A Senhora.
 Pesquisadora: Eu? Ok.
 Vinícius: [joga]
 Pesquisadora: Bem, bem: olhasses o tabuleiro, visse a possibilidade de me comer. Bem, perfeito! Agora eu posso te impedir? Agora eu vou pensar: eu não vou impedir. Eu vou deixar! Vou vir aqui. Agora tu és obrigado a comer?
 Vinícius: Ok!
 Vinícius: Agora é...
 Pesquisadora: Agora eu também vou! Mas é assim, o jogo. Agora tu olha o tabuleiro de novo, vê tuas possibilidades.
 Vinícius: [joga]
 Pesquisadora: Muito bem! Agora sou eu... Agora és tu...
 Vinícius: [joga]
 Pesquisadora: Ah, tu jogas rápido, hein? Bom, vou fazer uma jogada para pensares aqui, hein? Vamos ver se tu vai te dar conta que jogada eu fiz e o que tu tens que fazer depois!

Vinícius realizava a jogada e a pesquisadora analisava o que ele tinha feito, possibilitando que modificasse a jogada, caso não estivesse adequada. A pesquisadora quando jogava falava por que a estava fazendo, dizia o que iria acontecer.

Quando fazia a sua jogada, a pesquisadora comentava por que a estava realizando e o que iria acontecer, se a realizasse daquela forma. Nas jogadas posteriores Vinícius conseguiu fazer jogadas de boa qualidade, ou seja, fez dama e ganhou três partidas, indicando estar **atento** ao jogo, analisando o tabuleiro e realizando **estratégias** para vencer.

Pesquisadora: Não, eu vou vir aqui! É, eu vou vir aqui! Agora tu olhas [tabuleiro]: tu és obrigado a me comer...

Vinícius: É bucha que não pode passar aqui...

Pesquisadora: É... Ahahah... Isto, isto, isto! Se tu tivesses comido aqui, eu entrava! Tu raciocinaste e te desse conta de que não podia! Hahah... É você é vivo, hein cara! Estou sem chances! Possivelmente eu, vou perder o jogo...

Vinícius: Se vem pra cá eu mato?

Pesquisadora: Claro, olha aqui. Eu vou liberar minha casa. Liberei para entrares.

Vinícius: [joga]

Pesquisadora: E aqui eu nem tenho muito para onde ir. Bah! Tu não podes comer para trás, não é? Eu vou passar a peça aqui de uma vez!

Vinícius: [faz dama]

Pesquisadora: Fizesse dama! Ahahah... [risada]. Parabéns! Parabéns! Parabéns! Deu? Eu tenho que sair daí... Vou sair com essa... És tu.

Vinícius: [joga]

Pesquisadora: Bom... Possivelmente perdi o jogo? Não, posso ir aqui e onde eu vou? Aqui! Ah, vais fazer outra dama!

Vinícius: Ahahah... [risada]

Pesquisadora: Ahahah... [risada] Hein? Ahahah... [risada] Oh, fizesses outra dama. Muito bem! Hein? Agora tu vê como é que tu vai jogar aí... Olha aqui: vê uma jogada que tu possas fazer e comer minhas peças!

Vinícius: Aqui tu vem pra cá e eu te pego...

Pesquisadora: Não! Não! Olha aqui, eu sou a preta, não é?

Vinícius: Aham.

Pesquisadora: Bom, tu podes pegar a tua dama e colocar ela aqui. E vais me comer essa aqui, depois?

Vinícius: É... Então...

Pesquisadora: Não, joga agora, deixa ela aí...

Vinícius: Mas depois eu vou...

Pesquisadora: Muito bem. Parabéns! Vinícius ganhasse o jogo!

No segundo encontro, Vinícius ganhou duas partidas, com pouco apoio e a pesquisadora, uma. O apoio consistiu em chamar a atenção para a jogada a ser realizada e olhar outras possibilidades. Relatou que durante a semana tinha jogado dama com o tio e que vencera, demonstrando estar motivado pela intervenção.

Durante as jogadas, observou-se que Vinícius, antes de jogar, relatava as jogadas que iria realizar, demonstrando que estava pensando (**tomada de consciência**), analisando (**percepção e atenção**), montando estratégias, **imitando** jogadas da pesquisadora (“Eu ia comer só que eu ia passa aqui [aponta] e ia comer”, “te tranquei”, “se eu colocar aqui, tu me come e coloca ali, também”, “se mexe esta também, eu te como, tu me come, vou fazer”, “tenho que ir com duas, a primeira tu vai me come e eu passo com a segunda”, “tenho que te tirar da tua casa”...)

No terceiro encontro, novamente, ganhou duas partidas e a pesquisadora uma. Na primeira partida, foi-lhe possibilitado apoio; na última, ganhou praticamente sem apoio. Mesmo perdendo, realizou boas jogadas demonstrando progresso durante jogo. Nesse encontro, relatou, contente, que suas notas haviam sido acima

da média (30) em matemática e português (“Matemática tirei 46 e Português 41!”).
As provas valiam 60.

Nesse encontro, pensou as jogadas para a pesquisadora e ele realizarem:

Pesquisadora: OK, agora eu já joguei! Podes jogar.
Vinícius: Aqui: tu vai pra cá eu te como e tu me come aqui. E aí...
[refletindo].
Pesquisadora: Estás pensando, estás fazendo estratégias! Eu vou aqui,
porque eu vou ter que escapar, não é? Ué, vais me deixar aqui?
Vinícius: Não, não, não!

Outro diálogo:

Pesquisadora: Agora eu vou com essa para cá! Queres voltar, volta [refazer a jogada].
Vinícius: Então eu vou botar aqui...
Pesquisadora: Não, não! Não era aí, era aqui que tu estavas!
Vinícius: Hum...
Pesquisadora: Tens que pensar agora outra jogada!
Vinícius: Que eu vou pra cá, então!
Pesquisadora: É! Aqui eu não posso comer
Vinícius: Ah, é! Mas tu vai ter que tirar...

Relatava suas jogadas, demonstrando estar prestando **atenção** no jogo, olhando todas as possibilidades, pensando o que ocorreria se fizesse a jogada. Entusiasmado, planejava **estratégias**:

Pesquisadora: Agora sou eu! Agora tu te acalmas que sou eu! Tira essa mão de cima [tabuleiro] para que eu possa olhar tudo [...]
Vinícius: Vou te tirar pra cá...
Pesquisadora: Bom, tu estás me ameaçando aqui. É, mas eu não vou morder!
Vinícius: É aqui!
Pesquisadora: É! Eu não vou morder. Não vou morder. Aqui eu não posso ir a lugar nenhum! Eu vou aqui! Aí? Hum?
Vinícius: O quê?
Pesquisadora: Está certo! Tua jogada está boa, eu que me encrenquei!
Vinícius: Ahahah... [risada]
Pesquisadora: Por isso que eu gemi porque desse lado vem aqui e vais fazer dama! Mas eu vou te dar uma para tu comeres! Mas não vai adiantar... Vais ter que comer! Mas, igual, eu estou perdida! Por que estou perdida? Ah, muito bem muito bem! Bem, muito bem! E agora?
Vinícius: Ih, ih, ih... [joga]
Pesquisadora: Ah está, ótimo! Presta atenção para eu não comer a tua dama! [...].
Vinícius: Vai vindo pra frente. Vem aqui eu te mato! Vem aqui eu te mato!
Pesquisadora: É... É, é. Agora... É! Não tenho muito o que fazer... Ah, eu vou aqui. Vou agonizar um pouquinho!

Vinícius: Ah, eu vou esperar tu...
 Pesquisadora: É! Agora eu vou vir aqui!
 Vinícius: Opa!
 Pesquisadora: E agora? Ah, é! É agora, eu vou fugir para cá!
 Vinícius: E agora, eu fujo pra cá!
 Pesquisadora: Hum... Mui bien!

Percebe-se que Vinícius **imitou** a jogada da pesquisadora:

Pesquisadora: [...] Quem é que joga?
 Vinícius: A senhora!
 Pesquisadora: Eu? Vou fazer uma jogada diferente!
 Vinícius: Eu também!
 Pesquisadora: Ah, que é isso! Essa jogada é igual a minha!
 Vinícius: Ahahah... [risada]
 Pesquisadora: Ah, tu fez a mesma jogada que eu fiz!
 Vinícius: É!

Outro diálogo demonstrando a **imitação**:

Pesquisadora: É a partida está igual! Tu fizesses as mesmas jogadas que eu fiz, praticamente...
 Vinícius: É!
 Pesquisadora: É! Tu estás imitando as minhas jogadas? E com cara de sem vergonha me olhando, não é?
 Vinícius: Ahahah...

Vinícius realizava algumas jogadas de boa qualidade e demonstrava tranquilidade para realizá-las: cantava e ria como mostra o diálogo:

Vinícius: É tu!
 Pesquisadora: Sou eu! Eu estou pensando que jogada eu vou fazer. Olha, eu vou deixar essa peça aqui.
 Vinícius: Não deixo...
 Pesquisadora: Não, deixei!
 Vinícius: Nem... Eu vou ficar! [cantava]
 Pesquisadora: Hum. Eu vou vir aqui!
 Vinícius: E eu vou vir aqui! Ahahah... [risada]
 Pesquisadora: Eu vou comer esta!
 Vinícius: E eu vou comer esta, então!
 Pesquisadora: Ficamos...
 Vinícius: Quites!!!
 Pesquisadora: Quites! Eu vou subir ali!
 Vinícius: E eu vou subir aqui!
 Pesquisadora: Mas eu vou chegar antes aqui!
 Vinícius: Mas eu vou ter que tirar aqui...
 Pesquisadora: Ahahah... [risada] Tu vais ter que tirar tua proteção! Hein? Vamos lá... Vamos ver agora... Está difícil de novo a jogada, porque o Vinícius está jogando muito bem!

O quarto encontro ocorreu na última semana de aula, antes das férias de julho. Foram jogadas duas partidas de dama: Vinícius ganhou uma e a outra partida deu empate. Questionado se queria apoio na primeira partida de “damas”, respondeu:

Vinícius: Sem!

Pesquisadora: Sem apoio, a primeira partida? Eu vou botar aqui (no caderno): sem apoio. Hum... Jogasses ali? Hum... Aonde eu vou jogar? Vou fazer igual do outro lado! Hum... Que tu vais fazer?

Vinícius: Igual!

Nesse encontro, continuou a **imitar** jogadas da pesquisadora, imaginando estratégias:

Vinícius: Oh, aqui tu vem pra cá, eu te como!

Pesquisadora: É!

Vinícius: Aqui eu, tu vem pra cá: eu ti como!

Pesquisadora: É!

Vinícius: Então, olha...

Pesquisadora: Sim, mas aqui também. Tu vais vir, mas eu saio da minha casa!

Vinícius: Mas eu venho pra cá... Ah!

Pesquisadora: E eu vou te comer aqui!

Vinícius: Ah!!! Não, não quero, não quero...

Pesquisadora: Olha aqui tu tens essa [jogada].

Vinícius: Não, a outra eu vou entregar...

Pesquisadora: E por que tu não queres me entregar essa aqui?

Vinícius: Não, não!

Pesquisadora: Ah, não queres, é?

Vinícius: Eu quero chegar até aqui: aí eu morro essa, mas aí eu mato essa tua aqui!

Pesquisadora: Ah, entendi. Tu estás fazendo uma estratégia!

Vinícius, por vezes solicitava tempo para pensar em suas jogadas:

Pesquisadora: Não, não, não. Espera, espera! Não, te acalma. Aqui!

Vinícius: Hum. Deixa eu pensar, deixa eu pensar, deixa eu pensar...

Pesquisadora: Não, tem solução!

Vinícius: Deixa eu pensar, deixa eu pensar...

O quinto encontro de “damas” ocorreu depois de um mês os motivos já foram explicados na descrição de Janaína. Vinícius não demonstrou muito interesse em

jogar dama, aceitou jogar uma partida, ganhou e propôs trocar o jogo. Jogamos moinho, foram explicadas as regras, mas o jogo, também, não o motivou. Relatou que tinha passado em todas as disciplinas e que não queria mais jogar, pois estava cansado.

No encontro seguinte não se realizou a avaliação final. Adotou-se os mesmos procedimentos realizados com Janaína. Para isso escolheu-se um jogo com cartas chamado de banana. Para jogar, retiram-se do baralho as cartas que representam os números de 11 ao 13. As cartas restantes, de 1 a 10, são divididas entre os jogadores, sem olhá-las. Posteriormente, os jogadores vão dizendo, em sequência, números de 1 a 10. Quando chegar ao número 10, inicia-se de novo a contar 1, 2, 3.... Caso coincida o número que está sendo falado com o da carta que está sendo colocada sobre a mesa, os jogadores devem bater a mão sobre a carta. Quem fica com a mão por cima do outro recolhe a carta ou as cartas que estão na mesa. Caso o jogador se engane e bata a mão sobre o número errado, ele também deverá recolher as cartas. Ganha aquele jogador que ficar sem cartas. O jogo trabalha com atenção, percepção e rapidez de resposta. O encontro foi ótimo, pois Vinícius gostou do jogo, demonstrou felicidade em sua fisionomia e atendeu plenamente o objetivo de restabelecimento do vínculo.

As mudanças percebidas no desenvolvimento das FPS de Vinícius, durante a intervenção, também foram constatadas pela OE. Ela avaliou o trabalho realizado junto ao aluno, comentando: “me sinto muito satisfeita! Foi um crescimento! Quem conheceu Vinícius quando ele chegou aqui... ele gritava, se jogava no portão, se botava na gente. Ele tinha muita dificuldade. Eu até te falei que ele era muito comprometido, tinha muitas dificuldades, e tu [pesquisadora] não querias alguém com tantas dificuldades”. A OE percebe que “o rendimento melhorou e ele mudou a autoestima, se sente melhor”. As mudanças também foram verificadas nas questões do WISC III aplicadas antes e depois da intervenção.

A seguir, na tabela 5, serão demonstrados os resultados das questões dos subtestes do WISC — III obtidos na avaliação inicial das FPS.

Tabela 5: Resultados das questões dos subtestes do WISC – III aplicadas antes da intervenção (Vinícius)

Acertos Testes	Total de questões aplicadas	Total de acertos sem apoio	Total de acertos com apoio	Total
Área Verbal				
Informação	30	12	0	12
Semelhanças	19	9	2	11
Compreensão	18	9	1	10
Dígitos Ordem Direta	8	4	0	4
Dígitos Ordem Inversa	7	2	1	3
Dígito total	15	6	1	7
Aritmética	24	14	2	16
Área de execução				
Completar Figuras	30	15	5	20

Analisando os resultados obtidos pelo menino (tabela 5), percebe-se que, de uma maneira geral, Vinícius acertou, aproximadamente, metade das questões propostas para cada subteste, indicando dificuldades em todas as áreas investigadas (memória, atenção, percepção e raciocínio). No subteste de completar figuras, o resultado foi um pouco melhor, ultrapassando a metade dos acertos. No subteste de aritmética, o fato de ter dificuldade na leitura talvez o tenha impedido de obter melhores resultados. Cabe salientar que, na aplicação de todos os subtestes, foi possibilitado apoio ao aluno, por parte da pesquisadora.

Os resultados obtidos após a intervenção utilizando os mesmos subtestes – sendo reaplicados somente os itens nos quais a pesquisadora tinha possibilitado apoio e os que o menino não havia acertado na avaliação antes da intervenção – estão expressos na tabela 6.

Tabela 6: Resultados das questões do WISC – III aplicadas após a intervenção (Vinícius)

Acertos Testes	Total de questões reaplicadas	Total de acertos sem apoio	Total de acertos sem apoio	Total de acertos
Área Verbal				
Informação	18	0	1	1
Semelhanças	10	1	3	4
Compreensão	9	0	1	1
Dígitos ordem direta	4	0	1	1
Dígitos ordem inversa	5	0	2	2
Dígitos total	9	0	3	3
Aritmética	10	0	2	2
Área de execução				
Completar figuras	15	3	2	5

Os resultados expostos na tabela 6 sugerem que houve pequenos avanços no número de acertos em todos os subtestes. Percebe-se um progresso maior nos subtestes de semelhanças e de completar figuras.

Nas questões de informação e compreensão o progresso constatado foi pequeno (1 acerto). Ambos indicam conhecimento que o sujeito já tem aprendido, tanto no processo de ensino, como na experiência de vida. Nas questões referentes a dígito total e aritmética, o avanço foi maior (foram três e dois acertos respectivamente) sugerindo que houve evolução da atenção, da memória imediata, da capacidade de reversibilidade, de concentração, conhecimentos aritméticos e de raciocínio lógico.

No que se refere aos subtestes de semelhanças (4 acertos) e completar figuras (5 acertos), os resultados demonstram que houve desenvolvimento no raciocínio lógico, na organização do pensamento, no desenvolvimento da linguagem, da fluência verbal, da memória visual, da percepção, da concentração, do interesse e da atenção ao ambiente.

Os avanços foram confirmados quando se triangularam os resultados desses subtestes com os obtidos no TDE – leitura, escrita e aritmética — e com as notas escolares, decorrendo a aprovação no final do ano.

A criança, durante a aplicação das provas, expressava contrariedade para executá-las (“não quero fazer”, “não quero ler”). Indicava, com seu corpo, negativismo na execução do trabalho (bocejava, mexia nos olhos, atirava o corpo sobre a mesa). Em decorrência as provas foram interrompidas em vários momentos, decorrendo o aumento do número de encontros previstos para avaliação final (três para cinco encontros).

4.3. Desempenho escolar dos sujeitos

Nesta parte do texto serão apresentados dados relativos às modificações observadas no desempenho escolar dos sujeitos das intervenções. Esses dados foram obtidos por meio das entrevistas realizadas após as intervenções junto às mães, às professoras, os próprios sujeitos e conversas informais com a OE. Também serão apresentadas as notas escolares das crianças, ao longo do ano letivo, e os resultados das questões do TDE igualmente aplicadas antes e depois das intervenções.

Os relatos serão feitos individualmente e, com fins de facilitar a percepção dos efeitos das intervenções, um breve relato da situação dos sujeitos antes da sua realização será incluído.

Alcindo

Alcindo foi para a creche com 5 meses e, com 6 anos, passou para a pré-escola. Desde o 1º ano, frequentava aulas de reforço de matemática e, algumas vezes, de português. A mãe comentou que, no 1º e 2º anos, “tudo era mais difícil que na pré-escola²⁴”, mas que a reprovação ocorreu no 4º ano.

A mãe, diz que Alcindo, atualmente, gosta da escola e das disciplinas de educação física e artística (“gosta muito de desenhar”). Apresenta dificuldade em matemática, segundo a mãe, por falta de atenção e por ser um pouco ansioso. Ela relatou que ele não sabe a tabuada (“mando estudar a tabuada, mas ele não

²⁴ Nos relatos das falas de mães, alunos, professores, orientador educacional e nos extratos da intervenção não se realizará correções da língua portuguesa. Manter-se-á o mais fiel possível a fala dos sujeitos que fizeram parte deste estudo.

estuda”) e que faz contas de dividir e multiplicar com a ajuda de “pauzinhos” e dos dedos. Ela comprou um ábaco para auxiliar o filho, mas avaliou que não deu certo. No português, atualmente, vem obtendo boas notas. A mãe acredita que a responsabilidade de ele ter rodado pode ser atribuída ao fato de ela trabalhar fora de casa. A mãe e o irmão auxiliam o menino nos temas de casa. A expectativa da mãe é que ele seja aprovado no ano em curso, pois está mais calmo.

A professora relatou que o aluno apresentava boa capacidade de expressão, sua leitura encontrava-se no mesmo nível que o do restante turma e era realizada respeitando a pontuação, com velocidade normal e boa interpretação. A professora avaliou que sua escrita era legível e a letra era bonita. Seus textos tinham sequência lógica, clareza, coerência, coesão, informatividade e profundidade, embora, algumas vezes, apresentassem problemas na correção.

A matemática era a área em que Alcindo apresentava mais dificuldade e pior desempenho, conforme a professora. Em decorrência disso, frequentava a aula de reforço. O menino resolvia problemas simples com dificuldade, mas não apresentava dificuldade na sequência numérica (lia, escrevia, ordenava, identificava e localizava intervalos). Não realizava cálculos mentais, só por escrito, e não sabia a tabuada a partir do número 6. A professora encaminhou o aluno para o reforço, por apresentar desempenho abaixo da média.

Segundo a professora, Alcindo apresentava problemas de atenção. Suas melhores atuações eram em português, ciências e estudos sociais e, em todas as áreas, esse desempenho melhorava com ajuda: “Tu [referindo-se a ela] estando junto, é um incentivo, vai na classe e vê a dificuldade”.

No que tange a aspectos mais gerais, a professora relatou que, em função de se distrair conversando, ser muito agitado e ter “pensamento rápido”, apresentava dificuldades para memorizar os conteúdos. A professora expôs que a previsão para o menino era de aprovação, no final daquele ano letivo, apesar da dificuldade na matemática.

Conforme informações obtidas junto ao aluno, a disciplina de ciências era a de que mais gostava, e a de matemática, a que menos apreciava. Ele declarou, também, que a disciplina de religião era a mais fácil.

As entrevistas realizadas, na avaliação final, sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Alcindo. A mãe expôs que seu filho melhorou muito, principalmente na matemática:

É, ele melhorou um monte, bah! Da semana passada para essa [...] Eu sei te dizer que essa semana ele aprendeu a fazer as contas de dividir, a tabuada. [...] Quando vi aquilo [que tinha aprendido a fazer contas] bah! Que ótimo!

A professora, no período em que a intervenção estava em curso, relatou que o aluno, a partir dos encontros, estava demonstrando melhor rendimento e atenção. Ao final da intervenção, ela referiu que ele havia melhorado bastante em cálculos, principalmente na divisão e na tabuada, mas continuava com dificuldade na matemática e ficaria em recuperação. No português, melhorou na leitura. A professora informou as notas das provas e a média do quarto bimestre (tabela 7) e indicou que o aluno precisaria de nota 48, na recuperação da matemática, para ser aprovado para o 5º ano. A tabela 7 contém também as médias dos bimestres anteriores, para permitir que se visualize o desempenho do menino durante o ano letivo. A intervenção ocorreu durante o período compreendido pelo 2º, 3º e 4º bimestres (área sombreada da tabela 7).

Tabela 7: Notas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e médias finais do ano letivo (Alcindo).

Notas Disciplina	Notas 1º Bimestre	Notas 2º Bimestre	Notas 3º Bimestre	Notas 4º Bimestre	Média final (antes da recuperação)
Ciências	91	80	70	85	82
Estudos Sociais	78	80	85	93	84
Português	89	75	72	92	82
Matemática	61	48	43	57	52

Fonte: Boletim escolar e professora. Período: 2011

As notas de ciências, estudos sociais e português, indicadas na tabela 7, confirmam as informações obtidas junto à mãe, à professora e ao aluno: nessas disciplinas, ele apresentava bom desempenho. Na disciplina de matemática, as notas indicam sua dificuldade. As notas do primeiro bimestre referem-se a conhecimentos básicos da série anterior pode-se perceber a queda de rendimentos

para o 2º. Constatou-se que, em todas as disciplinas, ocorreram alterações positivas do 2º para o 4º bimestre.

Ao final do 4º bimestre, o aluno obteve a média 52 em matemática, levando-o à recuperação. Nesta, obteve nota 91, ficando com a média 72, que lhe garantiu aprovação para o 5º ano do ensino fundamental. A média de aprovação da escola é 60.

Foram realizadas várias entrevistas de avaliação, com Alcindo, durante e ao final da intervenção. Alcindo, em suas falas, sempre demonstrava preocupação com suas notas e sua aprovação.

O menino ao final da intervenção declarou que gostou do trabalho e percebeu mudanças na sua aprendizagem:

Pesquisadora: Tu gostaste do trabalho?

Alcindo: Gostei, foi bom, ótimo!

Pesquisadora: Tu achas que ele te ajudou?

Alcindo: Eu não sabia quase nada. Quando a senhora chegou aqui, eu comecei a saber.

Na entrevista pós intervenção, a mãe relatou que a escola atribuía as dificuldades na aprendizagem e o mau comportamento de Alcindo à rotina de trabalho da mãe, que a obrigava a ficar várias horas fora de casa (“Podia ser como vocês falavam, as gurias da escola, porque eu ficava um tempo fora de casa, eu ficava de segunda a sábado no serviço”). Acrescentou, no entanto que acreditava que as dificuldades do filho aconteciam porque ele “era louco”.

O rendimento escolar de Alcindo também foi avaliado antes (tabela 8) e depois (tabela 9) da intervenção a partir das questões do TDE. Os resultados, que serão mostrados a seguir, indicam mudanças no seu rendimento, principalmente na área de aritmética, confirmando, também, as informações obtidas junto à mãe e à professora, já descritas nos parágrafos anteriores.

Tabela 8: Resultados das questões do TDE aplicadas antes da intervenção (Alcindo)

Áreas \ Acertos	Total de questões do teste	Total de questões aplicadas	Acertos sem apoio	Acertos com apoio	Total de acertos
Escrita	35	35	27	04	31
Aritmética	38	23	10	06	16
Leitura	70	70	70	00	70

Na tabela 8 constata-se que Alcindo teve poucos erros no subteste da escrita os erros consistiram em acrescentar acento inadequadamente (tóca, balanço), não acentuar (rapido); trocar a letra “m” pela “n” (inpetuosidade). Tais erros (4 palavras), com apoio, foram corrigidos. Os erros de substituição de “j” por “g” (dijerir); troca de “s” por “z” (industrialisação, comersializar); troca de “l” por “o” (eomo), omissão de “n” (idustrialização), mesmo com apoio, não foram corrigidos.

Na aritmética a tabela 8 indica que o aluno apresentava dificuldades. Constatou-se, em todas as questões, que Alcindo se utilizou do desenho de pauzinhos, de seus dedos e dos da pesquisadora para efetuar os cálculos; não soube dividir um número de um algarismo por outro de um algarismo, de dois algarismos por outro de um algarismo e de três algarismos por outro de um algarismo. Na multiplicação, não conseguiu multiplicar dois números de dois algarismos e um de três algarismos por outro de dois; na subtração, não obteve sucesso quando um dos números incluía o zero e realizou a subtração diminuindo do algarismo maior, que pertencia ao subtraendo da operação, o algarismo menor, que pertencia ao minuendo. Como se pode observar na tabela 8, não foram aplicadas todas as questões de aritmética porque o conteúdo solicitado dessas questões era das séries seguintes.

Nas questões em que foi fornecido apoio, Alcindo corrigiu os seguintes erros: realizou a adição com reserva e não mais iniciou a subtração pelo algarismo maior, que pertencia ao subtraendo da operação. Nas restantes foi solicitado a refazer o cálculo e foi acompanhado neste, passo a passo.

Na leitura, Alcindo não apresentou dificuldades na maioria das questões da prova: das 70 palavras que deveria escrever, acertou todas e somente realizou duas vezes a leitura de duas palavras, corrigindo-as. Nessa prova, não houve necessidade de fornecer o apoio.

Observou-se pelo número pequeno de erros cometidos pelo aluno, no TDE, que Alcindo apresentava boa escrita, excelente leitura e que suas dificuldades concentravam-se na aritmética. Nessa área, o aluno não dominava o mecanismo das operações de divisão, multiplicação e subtração, não sabia a tabuada, demonstrava falta de atenção (olhava para os lados, conversava sobre outros assuntos), dizia “estou cansado” e “não sei, não sei”, durante a realização das questões, tendo que ser constantemente estimulado pela pesquisadora.

Os resultados obtidos no TDE após a intervenção são apresentados na tabela 9. Cabe o esclarecimento que, que foram reaplicadas as questões que não tinham sido acertadas e somadas às que haviam sido resolvidas com apoio, antes da intervenção. No que tange à leitura, não foi aplicada nenhuma questão, pois o aluno havia acertado todas na avaliação inicial, antes da intervenção.

Tabela 9: Resultados das questões do TDE aplicadas após a intervenção (Alcindo)

Áreas \ Acertos	Número de questões reaplicadas	Acertos sem apoio	Acertos com apoio	Total de acertos
Escrita	08	2	4	6
Aritmética	13	6	7	13
Leitura	00	00	00	00

Os dados mostrados na tabela 9 indicam que, na escrita, de 8 itens reaplicados, Alcindo acertou 6. Quatro destes com apoio: referente à troca j/g (digerir), substituição de l por o (elmo), o acréscimo inadequado de acento (toca) e não acentuação (rápido), ocorrendo avanço.

Na aritmética, os resultados expressos na tabela 9 sugerem que houve uma mudança significativa na divisão, multiplicação e subtração: o menino acertou todos os 13 itens aplicados, cabendo as ressalvas de que: 1) ele continuava servindo-se da ajuda do desenho de pauzinhos, dos dedos (dele e da pesquisadora) e; 2) foi-lhe fornecido apoio em 7 questões. O aluno não avançou para itens posteriores, pois disse não saber realizá-los, quando lhe foram propostos. Esses itens envolviam contas com cifrão, frações e divisões em que o divisor era número com dois algarismos.

Parece importante relatar que, no encontro para a segunda aplicação das questões do TDE, após a intervenção, Alcindo estava muito desatento (prestava mais atenção ao que ocorria no pátio do que nas tarefas do teste), desmotivado (já sabia que não tinha alcançado a nota em matemática) e um pouco irritado (“deixa professora, eu não sei fazer”). Essa avaliação ocorreu ao final do ano letivo, coincidindo com a festa de encerramento e com brincadeiras livres no pátio. Mesmo nessas condições, que podem ser consideradas não-favoráveis, o aluno demonstrou mudanças em seu rendimento, obtendo resultados superiores, em algumas questões em relação à primeira avaliação. Esses resultados sugerem que a intervenção, por meio do jogo auxiliou na melhora de seu desempenho relativo a tarefas escolares.

Comparando os resultados obtidos junto à mãe, a professora e com o aluno, percebeu-se que em todos ocorreram avanços, indicando que houve melhora no desempenho escolar do sujeito.

Janaína

Janaína foi para a creche com 3 meses e meio e, sua mãe não soube informar com que idade passou para a pré-escola. A mãe também não sabe indicar qual a disciplina de que a filha mais gosta e qual ela tem mais facilidade para aprender. Entretanto, relata que ela apresenta dificuldades nas “continhas”, na leitura e “escreve faltando letras”. Segundo a mãe, às vezes, o pai a ajuda: ele “explica a continha e ela não sabe, esquece, dá um branco. Recém fez e não lembra”. As maiores dificuldades da menina são relacionadas à leitura, escrita e matemática. A mãe pensa que “se ajudarem, ela passa. Falta uma pessoa para ajudar, um empurrãozinho.” Janaína, geralmente, não tem ajuda em casa para fazer os temas e estudar.

A professora relatou que a aluna estava repetindo pela primeira vez o 3º ano. Apresentava, na linguagem oral, trocas de letras. Sua leitura era lenta, mas encontrava-se no nível da turma – muito fraco. A escrita apresentava palavras legíveis e ilegíveis. Sua produção textual tinha clareza, mas seu conteúdo era “o mais simples possível”. A professora percebia que na construção de frases, a menina tinha “noção do que está fazendo”.

Na matemática, não apresentava dificuldades na sequência numérica (lia, escrevia, ordenava e identificava). Realizava cálculos, sempre por escrito, com

auxílio de bolinhas e traços. Na disciplina de educação artística, a aluna apresentava bom desempenho, mas não na de português. Em ciências, a professora fornecia um questionário pronto, para ser levado para casa, mas constatava que a aluna não estudava, não realizava a tarefa e justifica o comportamento da menina com o seguinte comentário: “acho que não tem ajuda em casa”.

A professora acreditava que, com ajuda, seu desempenho seria um pouco melhor em todas as disciplinas, mas ela não oferecia esse apoio e justificava seu comportamento pelo número de alunos presente na sala de aula. O fragmento a seguir demonstra o exposto:

se eu me sentar do lado dela, ela têm raciocínio. Se senta do lado, rende, parece que tem que ter sempre alguém do lado. [Assim] Parece que se interessa. Se eu simplesmente largar no quadro para todos fazer e ficar aí para todos fazer, aí já é difícil.

Janaína não solicitava explicação e nem demonstrava interesse nas atividades. Apresentava dificuldades para memorizar o conteúdo, tudo a distraía, esquecia o que estava fazendo.

A professora expôs que não saberia prever se a menina seria ou não aprovada, no final daquele ano letivo, pois ela era repetente sugerindo um entendimento, por parte da professora, de que os repetentes tendem a se manter assim.

No decorrer da intervenção, foram realizadas algumas entrevistas com a professora da turma e com a orientadora educacional da escola, das quais serão relatados os aspectos mais importantes. As entrevistas com a professora foram realizadas para investigar como Janaína estava na sala de aula, quanto à aprendizagem, a professora relatou que ela estava melhor em matemática, mas não soube informar o rendimento nas outras disciplinas. A OE, por sua vez, expôs o seguinte:

alguém me falou que Janaína mudou, foi uma das professoras que entra na sala de aula quando a professora tem folga. Ela me disse que sentiu uma mudança: não é a mesma aluna, antes desligada e agora parece mais ligada, mais concentrada. Só que eu acho que ela precisava de mais tempo de trabalho, mais um pouco.

As entrevistas realizadas pós-intervenção sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Janaína. Segundo a mãe, sua filha, hoje “escreve melhor e já lê melhor”. Antes, sua leitura “era muito demorada, lia pouco e agora lê mais, correndo, bem”. Ela “não sabia o que estava escrevendo, ela inventava e escrevia, fazia que lia mas não lia”. Sentia que a filha estava mais atenta, que era muito desligada. Relatou que “a professora escreve e ela copia direito, escreve certo”. Questionada sobre o rendimento em outras matérias, a mãe só soube informar que “nas continhas mais melhor, tá bem”. A mãe relatou que com “o jogo ela melhorou bastante”. Afirmou que os encontros com a pesquisadora ajudaram muito a filha, mas que esta necessitaria de reforço nas provas. Expôs que a irmã de Janaína a ajudava, mas não deu certo, pois o filho da irmã mexia no material de Janaína e a irmã escutava música, o que distraía a menina. A mãe reconheceu que não sabe ensinar e que não tem condições financeiras para pagar uma professora particular para sua filha. Questionada sobre as mudanças percebidas, a mãe expôs que: “o tino dela já está diferente do que era antes, o tino está diferente”. Antes, “ela não sabia lê. Como ela ia passar de série? Agora vai passar lendo”.

Segundo a professora, em entrevista após a intervenção, a aluna era aérea e apresentava falta de concentração. Quanto à leitura: “lia pouco quando iniciou o trabalho e hoje lê melhor, mas não o esperado para o 3º ano. Mas ninguém tá; a turma é fraca. Tem que melhorar mais”.

Na matemática, está “rendendo melhor”. O rendimento em ciências e estudos sociais melhorou também, mas ela, professora, não lembra as notas, alegando ter muitos alunos.

Passadas três semanas do término da intervenção, a pesquisadora retornou à escola para realizar outra entrevista com a professora, com o objetivo de acompanhar o desempenho escolar da Janaína. A professora informou que a aluna tinha passado nas disciplinas de ciências e estudos sociais. Questionada sobre o desempenho nas disciplinas de matemática e português, a professora relatou que não tinha terminado as avaliações, mas que, em matemática, ela teria que obter, no mínimo, nota 51 e, em português, 48, para ser aprovada para o 4º ano, sem recuperação. Depois de dar essas informações a professora comentou: “nem eu tinha visto, ela precisa pouco, ela melhorou. Pode ser até que passe!” Com esse comentário, a professora revelou que, possivelmente, não havia percebido a situação da aluna, com clareza.

Janaína, ao final da intervenção, foi questionada se o jogo tinha lhe ajudado na aprendizagem. Respondeu afirmativamente, dizendo: “Eu aprendi. Antes não lia tanto e agora eu leio mais. Ajudou”.

A seguir, serão mostradas as médias dos bimestres anteriores e posteriores à intervenção²⁵, para permitir que se visualize as alterações no desempenho da menina durante o ano letivo (tabela 10). Ressalta-se que a intervenção ocorreu durante o 2º e o 3º bimestre (área sombreada da tabela 10)

Tabela 10: Notas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e médias finais do ano letivo. (Janaína)

Disciplina	Notas 1º Bimestre	Notas 2º Bimestre	Notas 3º Bimestre	Notas 4º Bimestre	Média final
Ciências	49	48	67	79	61
Estudos Sociais	67	57	59	67	63
Português	74	67	51	67	65
Matemática	65	59	65	61	63

Fonte: Boletim Acadêmico, 2012

Os resultados do primeiro bimestre (tabela 10) referem-se à sondagem de conteúdos do 2º ano letivo. Cabe lembrar que a aluna estava repetindo o 3º ano e suas notas indicam que ela dominava os conteúdos básicos do 2º ano, talvez por essa razão tenha obtido notas acima da média em estudos sociais, português e matemática. A tabela 10 mostra que as alterações ocorreram no 3º e 4º bimestres, principalmente nas disciplinas de ciências e estudos sociais. Na disciplina de português o rendimento piorou no 3º bimestre em comparação ao 2º, mas voltou ao mesmo nível deste no 4º. Quanto à matemática houve aumento do 2º para o 3º e uma leve queda no 4º, embora a menina tenha sido aprovada por média nessa disciplina. Realizando uma análise geral das notas conclui-se que mesmo tendo ocorrido variações entre os bimestres, expressos em pioras de notas, ao final, a aluna recuperou as notas que precisava o que, possibilitou sua aprovação para o 4º ano letivo.

²⁵ A média do 4º bimestre e o resultado final foram obtidas junto à secretaria da escola, ao término do ano letivo.

Foram realizadas várias entrevistas de avaliação, com Janaína, durante e ao final da intervenção. A seguir, serão relatadas algumas falas que se julgam importantes para a avaliação da intervenção. No último encontro, realizado antes do período de férias (julho), a pesquisadora solicitou uma avaliação dos jogos. A menina reconheceu que o jogo lhe ajudou, mas não conseguiu responder em quê. O relato a seguir demonstra o fato:

Pesquisadora: Que achasses do jogo?

Janaína: Bom!

Pesquisadora: Bom? Achasses bom? E o que tu achaste dos jogos, nós jogamos três joguinhos, não é? Nós jogamos “memória”, “cara a cara” e “damas”. Qual é o que tu gostaste mais?

Janaína: Esse!

Pesquisadora: Dama. Gostasse mais de dama, é? Por que tu gostaste mais desse?

Janaína: Porque é o meu melhor?

Pesquisadora: Porque tu jogas melhor? Ah! Porque é o teu melhor. Muito bem! Ah... Tu tens gostado de vir jogar?

Janaína: Sim!

Pesquisadora: Tu achas que esses jogos te ajudaram em alguma coisa?

Janaína: Sim!

Pesquisadora: E, em quê Janaína? [silêncio] A Janaína fica me olhando.

Na entrevista, ao final da intervenção, perceberam-se mudanças nas respostas da aluna. Questionada novamente sobre os jogos ela já identificava quais as mudanças que haviam ocorrido em sua aprendizagem e seu comportamento:

Pesquisadora: Como foi ficar aqui jogando este tempo comigo?

Janaína: Bom

Pesquisadora: O jogo te ajudou?

Janaína: Eu aprendi, antes não lia tanto e agora eu leio mais. Ajudou.

Pesquisadora: E no comportamento?

Janaína: Eu gritava com colegas na aula hoje, não grito. A mãe falou que se eu gritar vou te botar de castigo.

Além das alterações percebidas no desempenho escolar, pela mãe, pelas professoras e pela própria menina, também foram constatados avanços nos resultados das questões do TDE (tabela11).

Tabela 11: Resultados das questões do TDE aplicadas antes da intervenção (Janaína).

Áreas \ Acertos	Total de questões do teste	Total de questões aplicadas	Acertos sem apoio	Acertos com apoio	Total de acertos
Escrita	35	35	9	05	14
Aritmética	38	23	11	6	17
Leitura	70	70	47	8	55

A tabela 11 indica que, no subteste da escrita, a aluna acertou bem menos da metade das palavras, demonstrando ser uma área que ela apresentava muitas dificuldades. Os erros corrigidos com ajuda da pesquisadora foram substituições de *d* por *t* (coledividade, martelata), *f* por *v* (faronil); omissão de *i* (ajuzar), de *s* (dicriminativa). No restante das palavras (21), Janaína apresentou muitas dificuldades, (escreveu, por exemplo: consolado para comsolato; fortificação para fortifigação; prestigioso para presdiso; cristalizar para criscalizar). Nessas palavras, mesmo lhe tendo sido possibilitado o apoio, não houve correção.

Na aritmética, constatou-se que, em quase metade das questões, Janaína se utilizou do desenho de pauzinhos, bolinhas e de seus dedos para efetuar os cálculos e escreveu o início das tabuadas do número 2 e do número 4 na folha da questão. O apoio foi possibilitado na conta de adição com reserva, na diminuição, na multiplicação, na divisão de um algarismo por outro e na soma com várias parcelas. As questões de número 21 em diante não foram aplicadas, pois a aluna disse que não sabia realizar e os cálculos exigidos, eles se referiam a séries posteriores.

Na leitura, Janaína apresentou algumas dificuldades, incluindo várias substituições (*d* por *t*, *r* por *l*, *r* por *l*, *v* por *f*); omissão (*d*) e acréscimos de letras (*a*, *o*).

Ao final, Janaína apresentou melhor desempenho em matemática, levando em consideração a série que estava cursando. Suas dificuldades concentravam-se na leitura e, principalmente, na escrita. As dificuldades indicavam que a aluna estava ainda em processo de alfabetização.

Na avaliação final, depois de ter ocorrido à intervenção, os resultados obtidos nas questões do TDE (tabela 12) indicam avanços nas áreas de escrita, aritmética e leitura.

Tabela 12: Resultados das questões do TDE aplicadas após a intervenção (Janaína)

Áreas \ Acertos	Número de itens reaplicados	Acertos sem apoio	Acertos com apoio	Total de acertos
Escrita	26	9	13	22
Aritmética	12	4	03	07
Leitura	23	16	7	23

Os dados mostrados na tabela 12 indicam que, na escrita, houve uma mudança significativa. Constatou-se um número maior de acertos com apoio do que sem o auxílio. Os erros cometidos e corrigidos com o apoio da pesquisadora foram: 10 referentes à troca de d/t (consolato, discriminativa) m/n (conposição), ç/s (industrialização), s/z (cristalisar), l/u (revouto, varoniu, eumo), r/u (digeriu), o/a (prestigioso); duas omissões de letras: m (destapar) e n (quebrameto). Os erros que, mesmo com o apoio, não foram corrigidos são os seguintes: troca de p/b (breguiça), troca de m/n (destanpar), omissão de z (comercialiar) e uma palavra que não soube escrever (impetuosidade). É interessante ressaltar que os erros cometidos e corrigidos, com o apoio da pesquisadora, são comuns em alunos que se encontram em processo de alfabetização (KIGUEL, 1976).

Na aritmética, os resultados expressos na tabela 12 sugerem que houve avanços no número de acertos. O apoio foi possibilitado para armar as operações e estruturar, no papel, a tabuada do número 8, para auxiliar nos cálculos.

Janaína não soube dividir um número de dois algarismos por outro de um algarismo e um de três algarismos por outro de um algarismo. Na multiplicação, não conseguiu multiplicar dois números de dois algarismos; na subtração, não obteve sucesso quando um dos números incluía um zero e quando envolvia quatro algarismos.

A aluna não avançou para itens posteriores, pois disse não saber realizá-los, quando lhe foram propostos. Esses itens envolviam cálculos com cifrão, frações e divisões em que o divisor era número com dois algarismos. Cabe a ressalva de que esse conteúdo é ministrado/trabalhado, na série seguinte à que ela frequentava.

Na leitura, os resultados expressos na tabela 12 sugerem que ocorreram mudanças bastante significativas, ou seja, a aluna demonstrou melhor habilidade

para ler. Nessa prova, ainda constatou-se a presença de algumas dificuldades na leitura de palavras complexas, mas essas foram corretamente lidas com apoio da pesquisadora. Esse apoio foi prestado em relação a: uma palavra que possuía encontro consonantal de *tl* (atlas), três palavras que possuíam consoante sem a vogal (repugnante, atmosfera, excepcional), uma com *z* ao final (rapidez) e duas palavras com *x* (exausto, durex).

Triangulando os dados obtidos nas entrevistas com a mãe, a professora e a própria aluna, as notas escolares e os acertos nas questões do TDE, notam-se melhoras no desempenho da aluna.

Vinicius

Vinicius ingressou na escola com 6 anos, tendo dificuldades de adaptação. Segundo a mãe, “foi um stress”, pois estava grávida e o filho não queria ficar na escola. Repetiu duas vezes a 2ª série e uma vez a 3ª. Teve atendimento por parte da professora da educação especial, por um tempo. Depois, não houve mais possibilidade, pois havia outras crianças para serem atendidas. No início do ano anterior, não gostava de frequentar a escola. Começou a gostar no final do ano, em decorrência de iniciar a jogar futebol. A mãe disse que ele apresenta dificuldade em ciências, português e a leitura. Segundo a mãe, por “não saber ler, ele só copia”, “tem preguiça”, “faz tudo rapidamente e quer conversar”, “é ansioso e desorganizado”. Ela não consegue compreender como ele está com média em algumas disciplinas, se não sabe ler. Na matemática, a mãe acha que, como só envolve cálculos, o menino consegue realizá-los com mais facilidade. Rodou no 3º ano, “pois a professora pegou de ponta”, e pensando que era a letra da mãe em trabalhos do menino atribuíam-lhe nota zero. A mãe não soube especificar em que disciplina ocorreu o fato. Segundo ela as relações com professores e colegas são ruins. A mãe julga que os problemas de Vinicius são decorrentes da “ausência do pai e dos companheiros com quem anda”.

Segundo informou a professora, sua leitura encontra-se abaixo do nível da turma; é silabada e lenta. Apresenta muitas dificuldades e ela acredita que “ele conhece algumas palavras e letras e ‘chuta’ por serem parecidas, quando lê”. A professora, em decorrência, fica na dúvida se ele sabe interpretar ou não, pois há coisas que ele faz rapidamente. Ela pensa que essa rapidez decorre do fato de que ele já conhece muita coisa, por ser repetente. Responde aos exercícios porque “eu

indico o parágrafo e ele acha com mais facilidade; também ele procura a palavra no texto conforme a pergunta”. Sua escrita tem palavras legíveis e ilegíveis. Na produção textual, não apresenta sequência lógica, clareza, coerência, coesão e correção. Seu texto, por vezes, analisa o tema com profundidade. Para a professora, “ele é muito voltado para o desenho. Faz rápido demais os exercícios para poder desenhar”. Em decorrência, seu pior desempenho é em português.

Na matemática, é “ótimo”: resolve problemas, não apresenta dificuldades na sequência numérica (lê, escreve, ordena e identifica). A escrita dos números, no entanto, ocorre com erros de português. Realiza cálculos, sempre por escrito e, às vezes, mentalmente (“alguns exercícios ele nem monta e dá a resposta”). Assim na disciplina de matemática como também na educação artística, o aluno apresenta bom desempenho. A professora julga que nesta última, o bom desempenho seja em função do fato de desenhar muito bem, gostar e ser criativo no desenho.

Em relação às outras disciplinas (ciências, estudos sociais, ensino religioso) nas quais a professora trabalha com base em textos, resumos e exercícios de completar. Ela relata que o aluno não realiza esses exercícios e “não decora os resumos”, “não compreende o que lê”.

Acrescenta que, com ajuda, seu desempenho seria um pouco melhor em todas as disciplinas, mas ele não a solicita (“não pergunta nada”).

No geral, apresenta pouca atenção, agitação (“não fica parado”), timidez, não demonstra interesse nas atividades escolares (“só quer desenhar”), adora educação física. É “dinâmico; é criativo; rápido, por ser repetente; termina e já vai conversando com o colega do lado; atrapalha a aula”. Atualmente, termina as tarefas e quer sair da sala.

A professora conversou com a direção da escola sobre os remédios que ele toma e acredita “que a mãe o acoberta”. Fica na dúvida “se as dificuldades têm a ver com o problema [neurológico] ou se é muita preguiça, falta de estímulo”.

Segundo a professora, Vinícius atingiu a média do 1º bimestre (tabela 13) no primeiro bimestre, pois “já conhece os exercícios e realiza cópia”. A professora acredita que terá aprovação ao final do ano. “Contigo [pesquisadora], em cima do teu trabalho, ele vai, ele é isolado, mas uma pessoa dando apoio acredito que sim, vai ajudar [referindo-se à aprovação]”.

As entrevistas realizadas, ao final da intervenção, com a mãe e a professora, sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Vinícius. A mãe expôs que

seu filho melhorou muito, principalmente no português: “é, ele modificou, melhorou um monte, principalmente na leitura, português. Não escrevia direito e não sabia ler. Minha mãe está admirada”. Continuando, disse que as notas foram boas, “ele está prestando atenção em aula” e há expectativa de que ele “passe no final do ano”.

A professora, durante o tempo em que foi realizada a intervenção, relatou que o aluno, a partir dos encontros, estava demonstrando melhor comportamento, rendimento, motivação, interesse, vontade, atenção e memória. Ao final da intervenção, ela referiu que ele: “teve progresso, com certeza. Tinha mudado o comportamento na sala de aula ele perguntava mais, como se escrevia as palavras se era com ç, ss”.

Segundo a professora, sua leitura melhorou: “ele lia pelo desenho das palavras, mas não sabia”, ele “tinha timidez”, “perdeu o medo de perguntar”, “não tem vergonha dos colegas”, “vai até minha mesa e pergunta como se escreve; em decorrência, sua escrita melhorou”. Nas provas do terceiro bimestre (tabela 13), “eu não li a prova e ele leu”. “Não teve tantos acertos nas disciplinas de ciências e estudos sociais. É que, antes ele marcava verdadeiro ou falso em todas as questões, agora ele está lendo, marcando corretamente as questões; ele está raciocinando, ele não tinha dúvidas, ele está pensando. A impressão que eu tenho é que ele leu, compreendeu”. Na matemática, segundo a professora, ele “é bom”, mas “no dia da prova faltou concentração, eu dei um puxão”.

Após três semanas do término da intervenção, a pesquisadora retornou à escola para realizar outra entrevista com a professora, com o objetivo de acompanhar o rendimento escolar de Vinícius. Esta informou que o aluno tinha passado, não precisaria de recuperação em nenhuma disciplina. Reforçou a informação de que ele estava muito bem no comportamento.

A tabela 13 contém as médias de todos os bimestres²⁶, para permitir que se visualize o desempenho do menino durante o ano letivo. Ressalta-se que a intervenção ocorreu durante o 2º bimestre e o 3º bimestres.

²⁶ A média do 4º bimestre e o resultado final foi obtida junto à secretaria da escola, ao término do ano letivo.

Tabela 13: Notas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres e médias finais do ano letivo. (Vinícius)

Disciplina	Notas 1º Bimestre	Notas 2º Bimestre	Notas 3º Bimestre	Notas 4º Bimestre	Média final
Ciências	75	69	60	72	69
Estudos Sociais	88	60	72	86	77
Português	75	66	72	86	75
Matemática	95	79	76	83	83

Fonte: Boletim Acadêmico, 2012

Comparando-se o rendimento do 1º bimestre com o do 4º, com exceção da disciplina de português, percebe-se um declínio ao longo do ano letivo. Como já discutido na descrição do desempenho de Janaína, o conteúdo do 1º bimestre é uma sondagem dos conteúdos adquiridos no 2º ano, o qual Vinícius repetiu duas vezes. Segundo a professora, Vinícius atingiu a média no 1º bimestre, pois “já conhece os exercícios e realiza cópia”. No que se refere às notas do 2º bimestre, pode-se inferir que o aluno atingiu a média em decorrência do mesmo fator: conhecer as perguntas e as respostas das provas, pois está repetindo o 3º ano. Vinícius, segundo a professora, criou estratégias para responder os exercícios: procurava as palavras da pergunta no texto e marcava a alternativa. Outro fator constatado que pode justificar suas notas está no fato de sua professora auxiliá-lo, lendo o início das questões ou indicando o parágrafo onde se encontravam as respostas. Nos bimestres seguintes o conteúdo torna-se mais complexo e as estratégias adotadas pelo sujeito não o auxiliam. Do 2º ao 4º bimestre, tanto a professora como a mãe e o próprio aluno reconhecem que houve uma mudança qualitativa no processo de aprendizagem. O aluno alfabetizou-se, realizou suas provas, demonstrando raciocínio e compreensão, tendo ocorrido melhora no seu rendimento escolar e aprovação para o 4º ano.

Foram efetivadas várias entrevistas de avaliação, com Vinícius, durante e ao final da intervenção. No último encontro, realizado antes do período de férias (julho), ele conversou sobre suas notas e realizou cálculos para saber se iria atingir a média, pois, naquele momento, não sabia qual seria sua média geral. Conhecia apenas as notas das provas (peso 60). Ele estava com 46 de nota na matemática, 41 no

português, 30 nos estudos sociais e 33 em ciências. Relatou sua alegria e sua vontade de sair do 3º ano no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Os trabalhinhos valem 40!
 Vinícius: É!
 Pesquisadora: Importante é que tu chegou na média! Ah meu guri, parabéns, meu guri!!! Hein? Tu não ficas faceiro?
 Vinícius: Heheh... Eu fico!
 Pesquisadora: Então? Muito bom Vinícius!
 Vinícius: To loco pra sair dessa série...

Posteriormente ao diálogo exposto acima, foi realizada uma avaliação de como ele era e como ele estava em relação à leitura:

Pesquisadora: Ah é, vais para o 4º! [...] Vinícius tu tinhas dificuldade para ler! Agora aprendesses a ler?
 Vinícius: Apre...
 Pesquisadora: Aprendesse? [...]
 Vinícius: É mais ou menos! Antes eu não sabia: eu errava tudo, cortava!
 Pesquisadora: Cortava as palavras...
 Vinícius: É.

A pesquisadora o parabenizou pelos resultados, ressaltando, que pelas notas, ele estava lendo, Vinícius respondeu: “já que eu não ia passar de 30 [o aluno julga que não tiraria uma nota superior a 30] nessa série” e completou “nenhuma [prova] eu estudei”. Nesse encontro final, parecia mais seguro, sua voz estava clara e alta. Observou-se que o aluno, na maioria dos encontros, só falava monossílabo, articulou nesse a seguinte frase: “ciências eu vou fazer amanhã ela corrige e dá o resultado na hora”. Demonstrou ter melhorado também da fala.

Ao final do encontro, a pesquisadora solicitou uma avaliação dos jogos. O aluno respondeu que reconhece que o jogo o ajudou. O relato a seguir demonstrará o fato:

Pesquisadora: Me diz uma coisa: qual dos jogos, tu mais gostou?
 Vinícius: O dama! Óh: olha, esse!
 [...]
 Pesquisadora: Dama é? Por quê? Hein?
 Vinícius: Ah, é que achei melhor!

Ao final da intervenção (outubro), também declarou que gostou do trabalho e que percebeu mudanças na sua aprendizagem, principalmente na leitura:

Pesquisadora: Tu gostaste do trabalho?

Vinícius: Gostei.

Pesquisadora: Tu achas que ele te ajudou?

Vinícius: Melhor, tudo. Aprendi bastante coisa, a ler melhor, pensar melhor, bastante coisa.

Pesquisadora: O que mais tu gostaste de fazer aqui?

Vinícius: De brincar de “cara a cara”.

No mês de novembro a pesquisadora, retornou à escola e conversou com Vinícius:

Pesquisadora: Vinícius como estás?

Vinícius: Estou bem, estou passado [tirava as lágrimas dos olhos]

Pesquisadora: Que notícia boa.

Em decorrência de o aluno ter sido aprovado para o 4º, o encontro foi marcado por uma grande emoção, tanto por parte do aluno como por parte da pesquisadora.

As mudanças no desempenho escolar, também foram constatadas nas questões do TDE, comparando a aplicação antes e depois da intervenção. Os resultados iniciais de cada área estão demonstrados a seguir, na tabela 14.

Tabela 14: Resultados das questões do TDE aplicadas antes da intervenção (Vinícius)

Áreas \ Acertos	Total de questões do teste	Total de questões aplicadas	Acertos sem apoio	Acertos com apoio	Total de acertos
Escrita	35	35	09	04	13
Aritmética	38	23	16	01	17
Leitura	70	70	20	21	41

A tabela 14 indica que, no subteste da escrita, o aluno apresenta dificuldades. Os erros corrigidos, com apoio, foram substituições de *f* por *v* (efetifo), *s* por *c* (dessonhesido); omissão de *i* (bale), de *r* (matelada). Na escrita, Vinícius apresentou

muitas dificuldades em 12 palavras, cometendo vários erros na mesma palavra tornando-as ininteligíveis e sem possibilidade de dar-lhe apoio.

Na aritmética, constatou-se que ele, na maioria das questões realizadas, realizou cálculos mentais com rapidez e, em algumas situações, com o apoio de bolinhas desenhadas em uma folha de papel. Vinícius não realizou cálculos de multiplicação envolvendo dois números e de divisão, talvez porque o conteúdo solicitado nessas questões era das séries seguintes. Em decorrência, não se prosseguiu a aplicação das questões restantes de aritmética.

Na leitura, Vinicius apresentou dificuldades na maioria das questões da prova como mostra a tabela 14. Nessa área, houve necessidade de muito apoio. Foram cometidos vários erros: substituições de letras (Exemplos: *j* por *g*, *r* por *rr*, *r* por *l*, *r* por *j*, *ç* por *c*, *t* por *d*, *c* por *ch*, *c* por *g*, *x* por *g*); omissões de letras e de sílabas (Exemplo: *r*, *t*, *n*, *s*, *l*, *m*, *z*, *nhão*, *nh*); transposição de letras e acréscimos de letras.

Vinícius, por vezes, cometia vários erros em uma mesma palavra e procurava adivinhar a palavra lendo apenas o seu início. Sua leitura, por vezes, era ininteligível. O aluno lia com voz baixa, sendo solicitado, por diversas vezes, que pronunciasse mais alto as palavras; lia rápido, olhava para os lados, mexia-se na cadeira, contorcia o corpo e, várias vezes, dizia que não sabia ler. Foi estimulado muitas vezes, pela pesquisadora:

Vinícius: eu não sei ler.

Pesquisadora: Tu sabes ler olha quantas palavras já leste.

Vinícius: Eu sei só um pouquinho.

Constatou-se, ao final, que Vinícius apresentava melhor desempenho na matemática e que suas dificuldades concentravam-se na escrita e leitura.

Reavaliado após a intervenção, com o mesmo instrumento, apresentou mudanças no seu rendimento, como se pode observar a seguir na tabela 15. Cabe lembrar que na reavaliação limitou-se à reaplicação dos itens nos quais a pesquisadora tinha possibilitado apoio e os que o aluno não havia acertado anteriormente.

Tabela 15: Resultados das questões do TDE aplicadas após a intervenção (Vinícius)

Áreas \ Acertos	Total de questões reaplicadas	Acertos sem apoio	Acertos com apoio	Total de acertos
Escrita	26	10	8	18
Aritmética	7	3	00	03
Leitura	50	34	13	47

Os dados mostrados na tabela 15 indicam que, na escrita, houve uma mudança significativa. Os erros cometidos e corrigidos com apoio da pesquisadora foram: dois referentes à troca de *m/n* (conposição, sinilaridade), uma substituição de *s/z* (cristalisar), uma de *l/o* (impetulsidade), uma de *v/f* (discriminatifa), três omissões de letras *a* (balnço), uma de *m* (destapar) e outra de *n* (quebrameto). Os erros não corrigidos mesmo com o apoio foram: um referente a troca de *e/i* (digirir), de *m/n* (imdustrialização), de *s/ç* em (prestigioço), uma omissão de *r* (fotificação). Na mesma palavra foram cometidos mais de um erro: troca de *m/l* e acréscimo de *u* (eomo/eulo), troca de *j/g*, *z/ç* e omissão de *r* (ajuizar/aguíça), omissão de *r*, trocas de *g/q* e *ç/s* (pequisa) e uma palavra não soube escrever (comercializar). As dificuldades demonstradas, por Vinicius em sua escrita, muito semelhantes as já relatadas de Janaína, são típicas de alunos que estão em processo de alfabetização (KIGUEL, 1976).

Na avaliação da escrita Vinícius demonstrou dúvida em relação qual a letra que deveria ser. O grande avanço, é que agora ele tem a dúvida e pergunta, antes escrevia de qualquer maneira. Estas dúvidas também foram constatadas pela professora de Vinícius. O grande avanço, é que agora ele tem a dúvida e pergunta, antes escrevia de qualquer maneira.

Na aritmética, os resultados expressos na tabela 15 sugerem que também houve avanços. O aluno não realizou os itens posteriores, pois disse não saber, quando lhe foram propostos. Esses itens envolviam contas com cifrão, frações e divisões em que o divisor era número com dois algarismos, mesmo fato ocorrido com Alcindo e Janaína.

Na leitura, os resultados expressos na tabela 15 sugerem que ocorreu mudanças, ou seja, o aluno melhorou sua leitura. Nessa prova, constatou-se a presença de algumas dificuldades ao ler, mas essas foram corrigidas após o apoio

da pesquisadora. As dificuldades estavam em palavras que continham encontros consonantais *nh* (minha, tamanho), *rr* (garra). Também ocorreram omissões de *s* (costas), de *l* (aplicado, atlas), de *r* (rapidez) e troca *b/p* (pingado). Durante a aplicação das questões, constatou-se que ele não sabia ler o som do *x* (durex) e, mesmo com apoio, não conseguiu pronunciá-lo. As 3 palavras que não conseguiu ler, mesmo com apoio, foram durex, hipócrita, ricochetear.

Triangulando os achados obtidos, junto à mãe, professora e o aluno, constatou-se que todos demonstravam avanços no desempenho escolar de Vinícius.

4.4. Formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima) – categoria emergente.

Constatou-se, ao analisar as entrevistas realizadas com mães, professoras e os próprios sujeitos, antes da intervenção, que estes apresentavam dificuldades nas relações interpessoais, decorrendo, disso, problemas no comportamento. Após a intervenção, verificou-se, nas entrevistas, que tinham ocorrido mudanças nas relações interpessoais e no comportamento. A seguir serão relatadas essas mudanças e posteriormente inserir-se-á a teoria de sustentação no item 4.5. Registra-se que a exposição da teoria não foi realizada no capítulo 1, pelo fato da categoria ter emergido, com bastante importância, durante a análise dos dados.

Alcindo

Segundo sua mãe, por vezes, apresentava dificuldades de relacionamento com a professora, não respeitando a figura de autoridade, sendo agitado, muito revoltado e agressivo. Também apresentava as mesmas dificuldades em relação a um determinado colega, que ele reclamava ser “sujo”. No geral, os colegas o aceitavam. Os pais já haviam sido chamados, várias vezes, à escola, em função do comportamento e rendimento de Alcindo. Conforme a mãe, “ele não leva desaforo para casa”, é brigão, revoltado, não tem paciência e “responde atravessado” para colegas e professora. Para corrigir esse comportamento, a mãe, antes, “dava pau” no menino, mas agora dá castigo: uma semana sem brincar.

A professora disse que o relacionamento dela com o aluno é “muito bom”. Acrescentou os seguintes comentários: “andou se estranhando, pois é muito impulsivo”. “O que vem na cabeça, fala, mas é sentimental, faz desenhos e bilhetes

para mim”. Com os colegas, no geral, a professora avaliava que o relacionamento é bom. Ela, como a mãe, referia que Alcindo era impulsivo e, por vezes, agressivo.

A mãe de Alcindo registrou, ao final da intervenção, que o filho modificou, acentuadamente, seu comportamento, dizendo que ele passou a estudar e que não recebeu mais as frequentes reclamações da escola, quanto à rebeldia em relação à professora e aos pares, como demonstra o diálogo a seguir:

Mãe: Ele é bem rebelde mesmo, ele sabe. Porque quase todos os meses vinha bilhete do colégio, era por causa da professora, por causa dos alunos... Ele xingava a professora, não gostava dos alunos...

Pesquisadora: É eu sei.

Mãe: Falando mal da professora... E agora não! ... É só bom! Ele sabe, nós vinha falando disso lá em casa...

A mãe acrescentou que seu filho passou a tomar banho, escovar os dentes, botar desodorante e se perfumar. Relata, também, a maneira como o menino se comportava em relação a esses aspectos anteriormente:

Mãe: E eu vim do serviço. Quando eu cheguei do serviço pra reunião na escola, eu falei pras gurias: “Cadê o Alcindo? Não chegou ainda, tia. Não?”

Mãe: Eu estranhei, porque ele sempre chega cedo. Aí ele me aparece uma e meia da tarde com uma calça meia perna já, tava curta, não servia mais, ele usava pra brincar em casa. Com uma camiseta rasgada, todo sujo...

Pesquisadora: Hum...

Mãe: Eu olhei pra ele: descabelado, todo sujo... se ainda a gente não mandasse ele se pentear, escovar dente, ele se esquecia, né?

Pesquisadora: Hum...

Mãe: Então eu cheguei pra perto dele e falei: Alcindo, pelo amor de Deus, e a roupa do colégio? Ah, não deu tempo. Como não deu tempo? É que eu tava brincando, quando eu vi, era tarde Ele tava fedendo ou era a chulé, ou asa. Eu olhei pra ele e ele não tava nem aí pra essas coisas...

Pesquisadora: Agora não, agora ele está se cuidando?

Mãe: Agora, meio dia, chega dez pro meio dia, ele toma banho, ninguém precisa mandar, ele toma banho sozinho, ele se perfuma, bota desodorante, ele bota perfume também... Ele mudou em tudo.

Pesquisadora: Então você acha que valeu? [referindo-se à intervenção]

Mãe: Com certeza!

A professora confirmou as informações trazidas pela mãe sobre as mudanças no comportamento do aluno, depois dos encontros. Relatou que: “ele está mais tranquilo comigo e colegas. Antes, era respondão”.

Janaína

Nas relações interpessoais com os professores, segundo sua mãe, gostava muito da professora do ano anterior, mas não houve referência à professora atual. Quanto aos colegas, apresenta dificuldades, sempre fazia queixas.

A professora de Janaína expôs que a aluna “não me responde; quando chamo atenção, fica quieta”. Com os colegas, ela apresenta um comportamento infantil, “tudo dá risada e ofende as colegas chama-as de piolhentas e sujas.” Em decorrência, as colegas se distanciam dela, e a professora a separa na recreação. “Sua risada é fora de propósito como se tivesse um problema”. Janaína “está no mundo da lua e se preocupa com a vida dos outros”. A professora acrescenta que ela tem atitudes estranhas, é desconfiada, e que “o problema é em casa. Sua mãe chega à escola dizendo ‘professora, a Janaína chegou em casa dizendo que o fulaninho diz isso’ [...]. Ela não fala para a mãe o que faz, só o que os outros fazem, dá o tapa e esconde a mão, se faz de santinha.”

Janaína teve alguns incidentes na escola, durante a intervenção. As dificuldades giraram em torno de “gozações” de Janaína em relação aos colegas, embora, segundo a aluna, eram os colegas que faziam isso com ela, inicialmente, e sua atitude era defensiva. Janaína, conforme informou a professora, também rasgou folhas do caderno de um menino, pois ele ofendeu sua mãe.

A mãe de Janaína, ao final da intervenção, registrou que a filha modificou seu comportamento em casa e na escola: “mudou sim, era muito dependente, agora vê roupa para se arrumar. O banho, antes eu dava; agora ela toma sozinha. Às vezes, eu entro para dar uma esfregadinha. Ela faz o café dela”.

O comportamento na escola teve mudanças, como revela o diálogo a seguir:

Mãe: por enquanto, eu não tive mais queixa dela. Tá calma. Agora, pouco tempo [atrás], ela se incomodou com o colega que chamou a mim de puta. Aí ela falou a mesma coisa para ele, que a mãe dele é. O guri se botou nela, rasgou todo o caderno dela. Ela reagiu.

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Mãe: Não tive mais queixa, foi só isso.

A professora confirmou as informações trazidas pela mãe sobre as mudanças no comportamento da aluna, depois dos encontros, como demonstra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Como é que a Janaína anda?

Professora: Olha, diremos assim, que em questão de comportamento, ela, eu posso dizer, que ela melhorou bastante!

Vinícius

As relações de Vinícius com os professores, segundo sua mãe, eram ruins “está a mil, não pára quieto” e, com os colegas, “andou batendo”.

A professora indicou que o aluno é agressivo e obedece às ordens somente às vezes. Relatou um incidente que havia ocorrido um dia antes da entrevista. O aluno estava desenhando, e ela solicitou que parasse; ele ficou brabo, empurrou o material, dizendo “que saco não posso fazer nada”. Disse que a professora não mandava nele e alguns palavrões. Ela solicitou que o menino se retirasse da aula, e a escola o advertiu. Segundo a professora, a mãe argumentou que ele estava assim em função de “andar com más companhias”.

O relacionamento com os colegas é bom: ajuda, colabora, mas também demonstra agressividade. Brigou e foi suspenso, por um dia, na semana anterior à entrevista com a professora.

Ao final da intervenção, a mãe de Vinícius registrou que o filho modificou seu comportamento na escola, dizendo: “graças a Deus não tive mais queixas dele da escola.” Acrescentou que conversou com a orientadora educacional, a qual lhe relatou que “ele está mais calmo”. No comportamento em casa, ela não percebeu mudanças: “está medonho, agitado, porque não tem atenção do pai; ele queria morar com o pai. Eu e minha mãe estamos cansadas [...] Não pára um minuto, a guria tá quieta e ele incomodando a irmã”.

A professora confirmou as informações trazidas pela mãe sobre as mudanças no comportamento do aluno, depois dos encontros. Acrescenta que diminuíram os palavrões (“conversei muito com ele”), melhorou a irritação. Relatou que: “o comportamento tá legal, não tenho ouvido queixas dos professores substitutos e nem dos colegas. Deu um pulo bom, sem dúvida”.

Segundo a professora, ele “parou um pouco com o desenho”, está na fase do “namorico”; “tira a borracha da classe de um colega e coloca na classe de outro colega” parece que é para chamar a atenção sobre ele.

Mãe e professora, quando questionadas sobre o fato de o jogo ter ajudado nas mudanças percebidas no comportamento, respondem:

Mãe: sim, bastante o trabalho ajuda bastante o que tu faz.

Professora: principalmente de se soltar mais, perdeu o medo de perguntar, não está tímido.

Sintetizando os achados obtidos junto às mães, às professoras e aos alunos, poder-se-ia inferir que a intervenção, com jogos de regras, pode ter influenciado os processos mentais relacionados ao conhecimento de si mesmo (autoconceito escolar e autoestima) e a formação de subjetividades, modificando o comportamento dos sujeitos, no que se refere ao relacionamento interpessoal e no cuidado de si.

4.5. Avaliação dos efeitos das intervenções

Neste subcapítulo, pretende-se resumir, analisar e comparar os achados obtidos nas intervenções, que se basearam na utilização de jogos com regras, realizadas nos três sujeitos, interpretando-os à luz da psicologia histórico-cultural.

Analizando os efeitos das intervenções, pode-se levantar a hipótese de que a mediação realizada pela pesquisadora, atuando na ZDP dos sujeitos com história de fracasso escolar, promoveu avanços tanto no desenvolvimento das FPS (memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência), como no desempenho escolar e nos processos de socialização desses alunos.

Os dados obtidos por meio das observações, realizadas ao longo das intervenções, sugerem que os pressupostos teóricos de Vygotsky (2009) – de que a aprendizagem pode gerar desenvolvimento e de que o ensino só é fecundo se ocorrer na ZDP do aprendiz (iniciando pelo que não está maduro e desencadeando o amadurecimento das FPS) – foram contemplados.

A forma como os alunos jogavam, inicialmente, sem a mediação da pesquisadora durante as intervenções, indicava seus NDR, ou seja, o que eles sabiam fazer de maneira autônoma. Essa forma de jogar sugeria que eles não seguiam as regras do jogo. Por exemplo, Alcindo desvirava suas cartas muito rapidamente, impossibilitando a pesquisadora de vê-las no jogo de “memória” (p. 89-90 desta tese); Janaína (p.104) e Vinícius (p.127) formulavam perguntas inadequadas no jogo “cara a cara”; Janaína (p.111), no jogo de “damas”, andava no

tabuleiro, com suas peças para trás. Essas maneiras de jogar podem indicar dificuldades de prestar atenção, memorizar e compreender as regras do jogo. Torna-se bastante difícil precisar qual a função que está envolvida na ação de jogar já que elas funcionam de maneira entrelaçadas e indissociáveis (VYGOTSKY, 1995).

Constatou-se que os sujeitos não fixavam o lugar das figuras sobre a mesa, demoravam a encontrar os pares, no jogo de “memória”, indicando, possivelmente, dificuldades nas FPS de percepção, atenção e memória (Ex.: Alcindo, p.90).

Verificou-se que Alcindo (p.90), Janaína (p.97-98) e Vinícius (p.124) repetiam as jogadas em que não tinham obtido êxito anteriormente no jogo de “memória” e conversavam sobre outros assuntos durante o jogo (Ex.: Janaína, p.98), indicando dificuldades para prestar atenção, memorizar e tomar de consciência de suas jogadas.

Os sujeitos pareciam atuar por ensaio/erro e não pensar sobre suas jogadas; agiam impulsivamente, no jogo de “damas” (Ex.: Vinicius, p.132); não organizavam, no jogo de “memória”, as peças em cima da mesa para que pudessem depois ser mais facilmente memorizadas (Ex.: Alcindo, p.89; Janaína, p.97). Essas formas de jogar também poderiam indicar dificuldades para desenvolver estratégias de jogo.

Ao jogar, Alcindo (p.92), Janaína (p.103, 105) e Vinícius (p. 127) não sabiam qual figura deveriam baixar, realizavam descartes inadequados, no jogo “cara a cara”, demonstrando possíveis dificuldades para realizar o raciocínio por exclusão. Não identificavam características comuns das figuras e, em decorrência, não as agrupavam e não formulavam boas perguntas, ou seja, perguntas que eliminassem várias figuras no jogo, indicando possíveis dificuldades na percepção, atenção (Ex.: Janaína, p.105).

Vygotsky (1995), conforme já referido, quando investigou a gênese das FPS, concluiu que as crianças em idade escolar cometiam menor número de erros no cumprimento de uma tarefa, se esse processo fosse mediado por adulto, por meio de signos e ou estímulos externos. Para ele, realizar a mediação é trabalhar na ZDP; implica colaborar e apoiar a criança na realização de tarefas que ela ainda não consegue realizar sozinha.

A seguir será exposta a forma e alguns exemplos de como foi realizada a mediação, pela pesquisadora, e como foram desenvolvidas as FPS. Cabe a ressalva de que todas as FPS foram trabalhadas em todos os jogos (“memória”, “cara a cara”

e “damas”) e concomitantemente, toda a mediação serviu para que eles aprendessem a pensar, a planejar e a utilizar estratégias para jogar.

A pesquisadora, no jogo de “memória”, quando chamava atenção de Janaína (p.99 desta tese) para a organização das peças, para as características e localização das figuras sobre a mesa, estava objetivando trabalhar a percepção, a atenção, a memória e a tomada de consciência.

Uma das maneiras de mediação adotadas foi sentar ao lado dos sujeitos, no jogo “cara a cara”, chamando a atenção para os detalhes das figuras que estavam no tabuleiro e formulando as perguntas em conjunto com eles. Os diálogos travados com Alcindo (p.92), Janaína (p.105-106) e Vinícius (p.129) evidenciam a mediação realizada objetivando trabalhar percepção, atenção, raciocínio inverso, tomada de consciência de suas jogadas e de novas estratégias de ação.

Auxiliá-los nos descartes foi outro apoio possibilitado: por exemplo, em uma das partidas, a pesquisadora perguntou para Vinícius se havia no tabuleiro mais alguma figura com óculos, ajudando-o a utilizar melhor sua percepção e atenção, melhorando suas jogadas (p.127). No jogo de “damas”, a pesquisadora solicitava aos sujeitos que analisassem o tabuleiro e percebessem as possibilidades de jogadas (Ex.: Vinícius, p.132). Novamente foram trabalhadas as FPS atenção, percepção, raciocínio, tomada de consciência e estratégias de ação.

A pesquisadora, no jogo de “memória”, chamava a atenção de Janaína para as jogadas repetitivas (p. 98), trabalhando na ZDP a atenção, as estratégias de ação e a tomada de consciência de suas jogadas.

A pesquisadora, ao retomar as regras do jogo, no “cara a cara”, chamava a atenção de Alcindo de que ele não poderia realizar três perguntas, ao mesmo tempo, impossibilitando uma resposta afirmativa ou negativa (p.91); com Janaína (p.104-105) e Vinícius (p.127), em relação à impossibilidade da primeira pergunta do jogo ser sobre o sexo da figura.

Na memorização do lugar das peças, no jogo de “memória” objetivando que os sujeitos encontrassem os pares com mais facilidade, a pesquisadora falava para Janaína: “Esse é o bombeiro, estava por aí!” [apontava a localização] (p.101). As FPS trabalhadas foram atenção, memória, percepção, raciocínio, tomada de consciência e estratégias de ação.

A pesquisadora, no jogo “cara a cara, auxiliava, por exemplo, Janaína, na formulação de perguntas dizendo para ela analisar as figuras e fazer uma pergunta

(p.106) e, nos descartes das figuras, pedindo para ela olhar fila por fila para achar todas as figuras que deveriam ser descartadas (p.106); questionava com Vinicius (p.128) quais as figuras deveria descartar. Em ambos, objetivando desenvolver a atenção, a percepção, o raciocínio por exclusão, a memória, a tomada de consciência e as estratégias de ação.

Os dados permitem supor que ocorreram mudanças na maneira de jogar dos sujeitos, após a mediação da pesquisadora, pois suas jogadas cresceram em qualidade: ao longo do tempo, passaram a encontrar pares com mais facilidade, no jogo de “memória” (Ex.: Vinicius, p.126), possivelmente porque prestavam mais atenção aos detalhes das figuras e aos lugares onde elas estavam. No jogo “cara a cara”, as perguntas dos sujeitos foram mais bem formuladas, possibilitando maior número de descartes (Ex.: Alcindo, p.93 desta tese). Os descartes foram adequados; em decorrência, o número de perguntas para identificação da figura-alvo diminuiu e realizavam o raciocínio por exclusão (Ex.: Alcindo, p.93; Janaína, p.108-109; Vinicius, p.131). No jogo de “damas”, os sujeitos organizavam estratégias de jogo em voz alta – por exemplo, quando Vinicius, no jogo de “damas”, falou como iria realizar sua jogada (p.133). As respostas dos sujeitos indicavam que eles estavam tomando consciência do que estava sendo trabalhado no jogo de regras pela pesquisadora – por exemplo, quando Alcindo respondeu “Ah!!! Eu sei o meu raciocínio” (p.91).

Com a continuidade dos encontros, parece que os sujeitos também foram tomando consciência de suas dificuldades. Alcindo, ao repetir sempre a mesma jogada, ou seja, desvirar sempre a mesma peça do jogo de “memória”, justificou-se dizendo: “sempre penso errado” (p.90); Janaína explicou que não ganhou uma das partidas do jogo “cara a cara” porque não prestou atenção (p.107); Vinicius justificou suas perguntas repetitivas, em um encontro que se jogava “cara a cara”, explicando: “Eu esqueço” (p.128). Pode-se levantar a hipótese, pelas respostas dos sujeitos, de que os jogos de “memória”, “cara cara” e “damas”, juntamente com a mediação da pesquisadora, possibilitaram a autoavaliação dos sujeitos, ilustrando a afirmação de Elkonin (2009), de que, por meio do jogo, a criança avalia-se conscientemente, quanto as suas habilidades e dificuldades.

Após os sujeitos tomarem consciência sobre suas jogadas, percebeu-se que passaram a imitar os comportamentos e as jogadas da pesquisadora. Imitavam estratégias (organização das figuras sobre a mesa, repetição das perguntas feitas

pela pesquisadora, movimento das peças no tabuleiro) e criavam outras, desenvolvendo suas ações em voz alta. Os exemplos de comportamentos imitativos são vários: Alcindo, no jogo de “damas”, expõe “agora eu já sei o teu truque [...] e eu vou te imitar (p.95); Janaína, no jogo de “memória”, realiza organização das peças sobre a mesa (p.119) e Vinícius, no jogo “cara a cara”, realiza a mesma pergunta da pesquisadora (p.130-131).

Para Vygotsky (1995), é necessário lembrar, a imitação é uma das vias principais de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS. Se ela ocorre, significa que existe certo entendimento, compreensão da situação pelo sujeito e tomada de consciência da ação do outro. Ocorrendo a tomada de consciência, o homem analisa, planeja e decide a melhor ação a realizar no momento (RATNER, 1995), fato este constatado nas falas dos sujeitos da intervenção. Exemplifica-se nas jogadas (ação) de Janaína (p.114-115) e de Vinícius (p.133) no jogo de “damas”.

Analisando o jogo de regras, poder-se-ia afirmar que ele possibilita interações sociais que se vão modificando conforme a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. A intervenção, por meio do jogo, permitiu à pesquisadora observar quais habilidades e conhecimentos iam atingindo o NDR e que outras ZDPs estavam sendo desenvolvidas. Para Vygotsky (2009), o que está em determinado momento na ZDP, em outro momento poderá estar no NDR, se houver aprendizagem mediada. É importante que o apoio seja dado em determinadas jogadas e seja retirado em outras, para ir promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Triangulando os achados da análise microgenética com os obtidos nas questões do WISC III, aplicadas antes e depois das intervenções e que visavam a avaliar o desenvolvimento das FPS de Alcindo, Janaína e Vinícius, constatou-se que Janaína e Vinícius aumentaram suas pontuações em todos os subtestes, enquanto que Alcindo obteve aumentos nos de dígitos e completar figuras. Cabe lembrar, no entanto, que os escores de Alcindo nos outros subtestes foram, desde a avaliação inicial, considerados muito bons.

O aumento das pontuações indica que houve desenvolvimento da atenção, da memória, da capacidade de reversibilidade do pensamento, de concentração, de organização e de raciocínio. Esses resultados permitem levantar a hipótese de que os alunos melhoraram nas áreas já citadas, possivelmente, em decorrência da intervenção com os jogos das quais participaram. Essas áreas foram trabalhadas

nos jogos de “memória”, que envolve exercício das funções psicológicas superiores atenção, percepção e memória; no jogo “cara a cara”, que objetiva trabalhar a percepção, a atenção, a memória, a tomada de consciência e raciocínio de exclusão e no jogo de “damas”, que envolve a atenção e o raciocínio lógico. Os avanços percebidos nas FPS repercutiram favoravelmente no desempenho acadêmico dos sujeitos.

Analisando as mudanças observadas em termos de desempenho escolar, por meio das notas de Alcindo, Vinicius e Janaína, observam-se alterações positivas em todas as disciplinas, com exceção da nota de português obtida por Janaína, possibilitando a aprovação dos sujeitos. Triangulando as informações sobre o desempenho escolar com os resultados obtidos nas questões do TDE, observam-se convergências: Janaína e Vinicius aumentaram o número de acertos nas três áreas avaliadas, ou seja, escrita, aritmética e leitura, enquanto que, com Alcindo, isso ocorreu na escrita e aritmética, cabendo ressaltar que, na leitura, o aluno já apresentava bom desempenho. Pimentel (2004, 2008) enfatiza que os alunos podem ter diferentes ZDPs, ou seja, não se desenvolvem de maneira igual, ao mesmo tempo. Um sujeito, no caso Alcindo, demonstrou ser mais habilidoso na leitura do que na aritmética. Considera-se que o uso de óculos, por Alcindo, não parece ter sido a causa de sua dificuldade na aritmética já que, se assim fosse, teria apresentado também falhas na escrita e na leitura.

As falas obtidas por meio das entrevistas com mães e professoras dos alunos reforçaram, também, que as crianças tinham modificado seus desempenhos escolares. As mudanças nas áreas de leitura, escrita e aritmética foram constatadas pelas mães de Vinicius e Alcindo ao redor do 10^o e 11^o encontros de jogos, quando se estava jogando “cara a cara”. A mudança em Janaína foi percebida por uma professora substituta e relatada à pesquisadora pela OE, também, no mesmo período.

Os resultados das intervenções vieram ao encontro dos trabalhos desenvolvidos por Fittipaldi (2007, 2009) e por Pimentel (2004, 2008) cujas conclusões sugerem que o jogo mediado instiga a criança a ir além, experimentar diferentes habilidades, efetuar diferentes raciocínios, propiciando o desenvolvimento das FPS e a criação de ZDPs. Pimentel (2004, 2008) ressalta que o jogo de regras apresenta o mesmo potencial de promover modificações no psiquismo do que o jogo protagonizado, típico da pré-escola.

A melhora no desempenho escolar pode estar intimamente relacionada com os avanços nas FPS (percepção, memória, atenção, raciocínio e tomada de consciência). A hipótese levantada é que, ao aprender a jogar, os sujeitos desenvolveram as FPS, predominantemente envolvidas no aprendizado escolar (VYGOTSKY, 2009). Este desenvolvimento possibilitou que os sujeitos se apropriassem dos conceitos científicos de divisão, leitura e escrita mediados pela professora na sala de aula e melhorassem seu rendimento nessas áreas. Essa melhora foi constatada nas suas avaliações e na aprovação para a série seguinte. Outra consequência das intervenções, por meio de jogos com regras, foram as alterações no comportamento dos sujeitos. A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica relativa à formação da subjetividade, enfocando o autoconceito e a autoestima. (autoconceito escolar e autoestima) – categoria emergente.

Discutindo o tema da socialização e, dentro desse, à formação da subjetividade, faz-se importante retomar a ideia de Vygotsky (1995) de que o homem é um ser social em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O ser humano é membro de um grupo social; nasce dependente em suas necessidades básicas, precisa adquirir a cultura acumulada ao longo da história da sociedade como também precisa constituir sua individualidade. A transmissão cultural envolve valores, normas, papéis, condutas, conhecimentos, etc., transmitidos pela família, pela escola, bem como por outras instituições, ou seja, pelo outro (SIRGADO, 2000). Para Vygotsky (2005), a conduta da criança está condicionada ao meio em que se insere, mais especificamente, à estrutura de classe à qual pertence e que determina um rol de comportamentos para ela. A socialização implica formação de subjetividade, aquisição de conhecimento de si mesmo, vínculos afetivos e de processos condutuais socialmente aceitos – processos interligados (LÓPEZ, 1995; ALENCAR, 2007; FRANCO; DAVIS, 2011).

Aita e Facci (2011) expõem que, a subjetividade é constituída por meio das relações sociais, não sendo natural, nem tampouco, desvinculada das condições históricas do sujeito e da sociedade. O ser humano é construído, socialmente, no seu fazer, na dialética do movimento, no intercâmbio ininterrupto entre o interno e o externo, sendo ele o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas em funções da personalidade (VYGOTSKY, 1995, LEONTIEV, 2004).

A subjetividade refere-se aos conhecimentos, ideias, crenças e atitudes que temos acerca de nós mesmos; ela é única, singular e, como já referido, adquirida

nas relações sociais (ALENCAR, 2007; FRANCO; DAVIS, 2011). Franco (2009) afirma que:

[...] a atividade partilhada constitui o psiquismo. De fato, isso parece ocorrer em função de ser a interação social (que envolve atividade e comunicação) que nos permite construir conhecimentos sobre o mundo físico e social (inclusive sobre nós mesmos) e ocasião para valorá-los (em especial os que temos acerca de nós mesmos – a autoestima) (p.331).

A autoestima é um fenômeno social, e sua construção e transformação parecem estar diretamente relacionadas à qualidade das relações constituídas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. A autoestima tem orientação afetiva, e os fatores que determinam se ela será positiva ou negativa têm relação com a história pessoal de êxitos e fracassos da criança (FRANCO, 2009).

A consciência de si é desenvolvida nas interações sociais da criança com a família, a escola, os pares etc. Na escola, as formas de conduta se fazem mais complexas, pois envolvem outras pessoas e situações, constituindo novas relações (VYGOTSKY, 1995, 2005) que, além de contribuírem para a consciência que a criança tem de si, criam o que Cubero e Moreno (1995) e Alencar (2007) denominam de autoconceito acadêmico²⁷. Este, segundo os autores, refere-se às características e capacidades que o aluno acredita que tem, em relação ao conhecimento escolar, às suas capacidades intelectuais e ao seu rendimento. Ele é construído por meio das avaliações – que podem ser explícitas ou implícitas nas falas, nos gestos, nas posturas, nas condutas etc. – e que são recebidas da família, dos pares, mas, principalmente, dos professores.

A consciência de si tem relação com a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Essa avaliação influenciará a forma com que ele se relacionará com o mundo e vice-versa, caracterizando-se aí uma relação dialética (FRANCO, 2009).

Para Franco e Davis (2011), a escola é importante para o desenvolvimento da subjetividade e, mais especificamente, da autoestima dos sujeitos.

Os achados de Tacca e Branco (2008) demonstram que as falas e as práticas dos professores influenciam a aprendizagem dos alunos. No presente estudo, esse achado parece ter sido ratificado, quando se analisam as falas das professoras dos

²⁷ Nesta tese substituir-se-á a palavra acadêmico, pois essa remete à universidade, por escolar.

sujeitos das intervenções. Para elas, as crianças apresentavam desempenho escolar inadequado porque “não realiza as tarefas” (Janaína, p.147), “só quer desenhar” (Vinícius, p.154), indicando que as professoras tendem a equacionar a *não aprendizagem* (SCHÄFFER; BARROS, 2003) com problemas de comportamento. Por exemplo: Alcindo: “impulsivo e por vezes agressivo” (p.162); Vinícius: “é agressivo” (p.164).

Os alunos assumem o julgamento de seus professores a respeito do seu desempenho e, quando tal julgamento é negativo, tendem a desacreditar em suas capacidades (MANTOVANNI, 1999). Alcindo respondia, quando solicitado a realizar algumas questões de aritmética: “não sei, não sei” (p. 145); Janaína acreditava que não teria sucesso nas provas realizadas antes da intervenção: “Ah eu não vou conseguir” (p.123) e Vinícius respondia, depois de já ter lido algumas palavras: “eu não sei ler” (p.159).

O autoconceito relativo ao desempenho escolar pode ser também influenciado, para além do âmbito da escola, pela família, como sugerem as falas das mães dos sujeitos desta pesquisa: “era louco” (Alcindo, p.143), “é horrível, não deslanchou” (Janaína, p.87), “tem preguiça” (Vinícius, p.153).

No presente estudo, constataram-se, nas falas dos próprios alunos, de suas mães e professoras, que eles não demonstravam interesse nas atividades, não estudavam, queriam sair da sala de aula, queriam desenhar, estavam cansados, mas, ao mesmo tempo, queriam sair da série em que se encontravam. Pode-se levantar a hipótese explicativa de que essas atitudes sejam para se protegerem do que não sabem (não sei dividir, não sei ler, não sei escrever), da exigência escolar, do que lhes frustra, do que lhes chama de incompetentes, do que lhes tira o sonho, etc.

Os educandos que fracassam, são excluídos, oprimidos, gozados, rotulados, e, na maioria das vezes, não são olhados, são deixados de lado, vistos como sem solução, culpabilizados pelo seu *não funcionamento* (SOUZA, 2000). A escola, para esses alunos, torna-se enfadonha, repetitiva, frustrante, sem sentido e significado (LEAL; SOUZA, 2012). Por vezes, podendo gerar, no aluno que fracassa, problemas de relacionamento com professores e colegas (Alcindo, p. 161; Janaína, p. 163; Vinícius, p. 164).

A escola parece não estar preparada para educar os que não correspondem às suas idealizações, como, também, para refletir sobre seu fazer pedagógico e

perceber sua contribuição para a produção do fracasso de seus alunos (TACCA; BRANCO, 2008). Por vezes, neste estudo, constataram-se, nas falas dos professores, que eles reconhecem que, se possibilitassem apoio aos alunos, eles teriam melhores resultados “... seria um incentivo, vai na classe vê a dificuldade” (p.141 desta tese); se “eu sentar do lado dela ela tem raciocínio” (p. 147), mas os professores dizem que não podem realizar o apoio, pelo número de alunos na sala de aula.

Levanta-se a hipótese de que os sujeitos, ao melhorarem seus desempenhos escolares, modificaram sua subjetividade – autoconceito relativo ao desempenho escolar e sua autoestima (Ex.: a professora de Vinícius relatou que, após a intervenção, ele perguntava como se escreviam as palavras, “não tem vergonha dos colegas”, p.155; a mãe relata que ele fala baixinho, p.88; a pesquisadora constatou que Vinícius falava por monossílabos e que durante a intervenção o sujeito passou a formar frase e falar em um tom mais alto, p.126) decorrendo transformações nos seus relacionamentos interpessoais e nos cuidados de si mesmo (tomar banho, escovar de dentes, usar desodorante etc.). As mudanças foram constatadas ao final das intervenções por meio das falas, das mães e professoras de Alcindo (p.162), de Janaína (p.163) e de Vinícius (p.164).

4.6. Avaliação das intervenções

Neste subcapítulo, apresenta-se uma avaliação das intervenções, indicando possíveis pontos fracos e sugestões de modificações a serem realizadas em futuros estudos.

Embora as intervenções tenham sido dirigidas a sujeitos que apresentavam história de fracasso escolar (repetência), não se pensa que somente esse grupo de alunos poderia beneficiar-se delas. É provável que outras crianças, que apresentam apenas defasagens em termos de aprendizagem, quando comparadas com seus colegas, possam, igualmente, beneficiar-se desse tipo de intervenção.

Analisando os instrumentos de coleta de dados para a avaliação dos efeitos das intervenções, avalia-se que cumpriram seu papel adequadamente, pois forneceram informações importantes para as análises realizadas. Reforça-se a ideia de que os testes padronizados TDE e WISC III não foram aplicados e corrigidos conforme as normas contidas em seus respectivos manuais e não tiveram como

objetivo classificar ou rotular os alunos com diagnósticos acerca de sua inteligência ou capacidade de aprendizagem. Além de serem aplicados de maneira assistida, com base nas ideias de Vygotsky (2009) sobre a importância de avaliar os alunos a partir do que podem realizar com auxílio (ZDP), o objetivo da utilização das questões dos testes foi avaliar pontos de partidas, quanto ao desempenho escolar e ao nível de desenvolvimento das FPS, para acompanhar possíveis modificações decorrentes das intervenções.

Ainda com referência aos testes, deseja-se comentar que as questões do subteste de aritmética do WISC III, acrescentadas nas intervenções realizadas com Janaína e Vinícius, não se mostraram necessárias, pois as questões do TDE as contemplavam. Igualmente, as questões do subteste de informação do WISC III, por avaliar conhecimentos armazenados na memória, também podem ser consideradas dispensáveis, pois os conceitos científicos que são nelas cobrados não foram trabalhados nas intervenções.

Quanto às entrevistas, reforça-se a ideia de que foram importantes para as intervenções, pois possibilitaram não só conhecer o desenvolvimento, a aprendizagem, o comportamento, o contexto familiar e social dos alunos, mas também avaliar as intervenções.

Os jogos “memória”, “cara a cara” e “damas” foram apropriados para as intervenções. Entretanto, constatou-se que os alunos, após alguns encontros, demonstravam cansaço em relação a eles, indicando vontade de utilizar novos jogos. Em alguns casos, foram utilizados os jogos de “moinho” e de “cartas”. Crê-se que não há inconveniente em utilizar diferentes jogos, desde que os novos trabalhem as mesmas funções psicológicas que os inicialmente selecionados, se o foco das intervenções for desenvolvê-las.

Outro cuidado pelo qual o pesquisador deve primar é que a complexidade do jogo esteja adequada à ZDP do sujeito, e que, caso não esteja, deve introduzir modificações nesse jogo – diminuindo o número de peças, por exemplo, como ocorreu na intervenção voltada à Janaína, no jogo de “memória”. Também no que tange à complexidade do jogo, sugere-se que se inicie a intervenção com um jogo mais simples, de melhor entendimento e conhecimento por parte dos alunos, para depois utilizar os mais complexos, como já foi observado anteriormente.

Acredita-se ser prudente evitar interrupções durante a intervenção, como ocorreu nesta pesquisa, em decorrência de férias escolares. O afastamento da

pesquisadora em relação aos sujeitos gerou desmotivação por parte deles, acarretando a necessidade de re-estabelecer um vínculo que já estava solidificado, o que também estendeu a duração das intervenções. Sugere-se, então, que elas sejam realizadas em períodos contínuos.

Capítulo 5 Considerações finais

A presente pesquisa conclui que o jogo com regras explícitas, no contexto de intervenções individualizadas, é um instrumento capaz de auxiliar na promoção do sucesso em estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental com história de fracasso escolar. Encontraram-se fortes evidências de que aprendizagem, ocorrida nas intervenções com a mediação dos jogos e da pesquisadora, promoveu o desenvolvimento das FPS, refletindo positivamente no desempenho escolar dos três sujeitos que dela participaram.

As conclusões foram identificadas por meio da análise de conteúdo, triangulando os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas junto às mães, às professoras e aos próprios alunos, os resultados das questões dos testes, as notas escolares e as observações realizadas durante as intervenções, que sofreram um processo de análise microgenética.

No início das intervenções, os sujeitos demonstravam dificuldades na leitura, na escrita e na aritmética. Ao jogar, sem a mediação, apresentavam, por exemplo, dificuldades na compreensão das regras, repetiam estratégias que não tinham obtido êxito, não memorizavam a localização das figuras para formar pares, não conseguiam unir atributos comuns das figuras para formularem boas perguntas, não realizavam o raciocínio de exclusão. Em decorrência da mediação da pesquisadora, voltada às suas ZDP, constatou-se que as jogadas cresciam em qualidade, os sujeitos tomavam consciência de suas dificuldades e, a partir dessa consciência, começavam a imitar as jogadas da pesquisadora. Entretanto, não só realizavam jogadas idênticas, mas criavam outras, justificando-as, solicitando, com toda propriedade, tempo para pensar (“deixa eu pensar”), ou seja, para tentar, fazer diferente). Mediar, no processo vivenciado durante a intervenção, não foi jogar pela criança, deixar a criança ganhar e/ou dizer simplesmente que a jogada estava errada. Mediar foi identificar sua ZDP, nela trabalhar, pensando, junto com a criança, possibilidades de jogadas, ou seja, “emprestando-lhe” modos de raciocínio.

Trabalhar na ZDP não é criar, no jogo, um nível de exigência que a criança não possa atingir no momento – mesmo que lhe seja possibilitado o apoio – ou trabalhar com um jogo no qual ela não tenha nenhuma dificuldade, mas sim saber criar a dificuldade adequada para que ela, com apoio, possa resolvê-la. É saber

retirar o apoio e novamente possibilitá-lo em outras jogadas, aumentando progressivamente o nível de complexidade.

Ao mesmo tempo em que ocorriam mudanças na maneira de jogar dos sujeitos, também ocorriam modificações na aprendizagem. Ao aprenderem a jogar, os sujeitos desenvolveram as FPS, e como, para Vygotsky (1995), essas funções formam um todo que se produz à base de conexões e relações interfuncionais, reverberaram na aprendizagem das crianças, possibilitando que, com a mediação da professora ou de um aluno mais desenvolvido, conseguissem aprender os conceitos científicos das disciplinas. Outro fato a destacar é que, na intervenção, percebeu-se que, quando se jogava “memória”, “cara a cara” ou “damas”, não estavam sendo trabalhadas apenas as funções de percepção, memória, atenção, raciocínio e tomada de consciência, mas todas as funções superiores, de maneira unificada e que somente para fins didáticos e de pesquisa as separamos.

Em decorrência do desenvolvimento das FPS, ocorreu, na aprendizagem escolar, em todas as disciplinas, a melhora do desempenho, possibilitando aprovação ao final do ano letivo dos três sujeitos. Salienta-se que, na disciplina em que os alunos Janaína e Vinícius tinham maiores dificuldade (português), seus desempenhos, comparados com a avaliação anterior e posterior às intervenções, indicaram avanços na leitura e na escrita, enquanto que, para Alcindo, o avanço foi em aritmética, sua área de dificuldade.

As mudanças nas FPS e na aprendizagem – leitura, escrita e aritmética – suscitarão alterações na formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima). Levanta-se a hipótese de que, ao modificarem suas subjetividades, processo de apropriação do mundo externo para o interno, do objetivo para o subjetivo, numa relação dialética única, os sujeitos melhoraram seus relacionamentos interpessoais e os cuidados consigo próprios. As crianças resgataram o interesse pelo aprender, começaram a acreditar em si mesmas, fatos estes constatados quando passaram a questionar a professora sobre como se escreviam as palavras; perderam a vergonha no relacionamento entre os pares; começaram a não responder apenas por monossílabos, formulando frases, falando em tom mais alto; começaram a explicar os conteúdos trabalhados em aula para os colegas, realizando, eles próprios, um processo de mediação e se tornando alunos mais desenvolvidos.

Além das mudanças frente à aprendizagem, ocorreram modificações no cuidado de si, por exemplo, dar atenção à roupa que iriam vestir, tomar banho sozinhos, escovar os dentes, usar desodorante e se perfumar. As modificações percebidas nos sujeitos geraram transformações nos relacionamentos, com professoras e pares; as brigas e as queixas diminuíram.

Cabe refletir que os achados podem ter sido influenciados por outras variáveis não identificadas. Entretanto, eles nos fazem crer que as modificações constatadas nos sujeitos tenham sido promovidas pelas intervenções, fato demonstrado ao longo desta pesquisa, principalmente nas análises realizadas.

Salienta-se que a motivação e o afeto, tanto dos alunos como da pesquisadora, estiveram presentes durante toda a intervenção. Segundo Vygotsky (2009), em todo o ato psíquico, em todas as manifestações humanas, estão unidos o componente afetivo e o intelectual. Entende-se que separar a parte intelectual da consciência, da sua parte afetiva e volitiva é dissociar o sujeito. Não podemos esquecer que o sujeito se constrói nas relações com os outros em um movimento dialético. Para Vygotsky (1995), o processo de internalização das FPS desenvolve-se do intersíquico para o intrapsíquico, ou seja, do social para o individual. Em decorrência, não podemos observar somente o comportamento manifesto (falta de atenção, agressividade, não obediência a ordens, distração, etc.), mas sim devemos levar em consideração a história da produção desse comportamento. Não podemos analisar o fracasso escolar como um fato individualizado, isolado e localizado, mas sim compreendê-lo como decorrente da sociedade, em um dado momento histórico.

Frente às mudanças constatadas, pode-se inferir que os jogos selecionados “memória”, “cara a cara” e “damas” foram adequados aos objetivos do trabalho, que, em síntese, seria o de desenvolver as FPS (memória, percepção, atenção, raciocínio e tomada de consciência) e, como decorrência, melhorar o desempenho escolar dos alunos.

As afirmações de Vygotsky (2008), Elkonin (2009) e Leontiev (1988), referentes, principalmente, ao jogo protagonizado ou de papéis, sobre a importância desses para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, podem ser ampliadas para as crianças do ensino fundamental com história de fracasso escolar. O jogo, na idade escolar, também modifica o desenvolvimento psíquico dos alunos; tem a capacidade de trabalhar de forma prazerosa o desenvolvimento das FPS e pode

auxiliar a escola a cumprir o seu papel no desenvolvimento dessas FPS. Portanto, acredita-se que as intervenções por meio de jogos, implementadas e avaliadas neste estudo, possam ser realizadas por professores em suas salas de aula. Para efetivar as intervenções por meio de jogos, seria importante que os professores refletissem sobre o fracasso escolar, se apropriassem dos conceitos da psicologia histórico-cultural, tais como, concepção de homem, mediação, desenvolvimento das FPS (atenção, percepção, memória, raciocínio e tomada de consciência), internalização, imitação, ZDP, jogo e relação entre desenvolvimento e aprendizagem e compreendessem como o trabalho guiado por tais conceitos pode ser frutífero, como ocorreu nesta intervenção.

A escola e o professor têm papel importante no desenvolvimento dos seus alunos, pois transmitem conhecimentos historicamente construídos e apresentam potencial para desenvolver as FPS. Em síntese, ajudam a humanizá-los. Se a escola não cumprir esse importante papel, deverá ter claro que colaborará para o aluno ficar à margem da sociedade. Aprender a ler, a escrever, a realizar cálculos e a jogar desenvolve as FPS e, possivelmente, contribui para o papel social que será ocupado pelo aluno no futuro. Não podemos esquecer que existem outros fatores, como a classe social a que pertencem os indivíduos e a ideologia da sociedade que, também, colaboram para o fracasso ou para o sucesso escolar.

Deve-se acreditar que aprender é possível, embora, às vezes, seja preciso adequar ou rever metodologias e conteúdos a serem ministrados e procurar novas formas na mediação do conhecimento, para que a aprendizagem possa ser efetivada com sucesso.

Os dados coletados durante as intervenções sugerem que o jogo com regras explícitas, por meio da mediação, criou zonas de desenvolvimento proximal, gerando desenvolvimento cognitivo e emocional, ratificando as ideias de Vygotsky (2008). O jogo foi um mediador eficiente entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, que tinham histórias de fracasso escolar. Esta conclusão reforça a ideia de que o fracasso não deve ser naturalizado, deve ser compreendido como uma construção histórica e cultural passível de ser modificada.

Percebe-se, por parte das famílias, dos próprios alunos e dos profissionais envolvidos com as crianças que fracassam a presença de discursos reducionistas, que não conseguem compreender o fracasso por uma perspectiva totalizante, ou seja, a de que ele é produto de múltiplas determinações (MEIRA, 2007). Neste

estudo, constatou-se que o fracasso é analisado de maneira fracionada e naturalizada, ora quem é responsável é o aluno (seu emocional; seu sistema nervoso; seu desinteresse; sua agitação; sua falta de atenção; preguiça), ora é sua família (porque a mãe trabalha e não lhe dá atenção; fica sozinho o tempo inteiro, porque seus pais são separados; a culpa é da ausência do pai; dos companheiros com quem anda, da falta de estímulos; mau comportamento), ora é a professora (ela “pegou do pé”; a metodologia não é adequada; a professora está estressada; falta muito às aulas) ora é a escola (não tem recursos; é pública). As queixas são diversas, as mais variadas possíveis. Nelas percebe-se a presença de discursos embasados no neoliberalismo e já refutados nos trabalhos de diversos autores (PATTO, 1990; SOARES, 1997; SOUZA, 2000; TACA; BRANCO, 2008; MARTINELLI; GENARI, 2009; ZAGO, 2010; LEONARDO et al., 2011; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2011). Em decorrência desta concepção de fracasso escolar, patologizamos, naturalizamos, as dificuldades, que são produtos de uma escola inserida em um sistema social neoliberal (SOUZA, 2011), como a nossa; não avançamos na compreensão das condições objetivas que o produzem (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012). Em tal sistema, a estrutura organizacional da educação está perfeitamente associada com a sociedade estruturada em classes, na qual os que detêm o capital exploram, oprimem, desqualificam os que não o possuem (LEAL; SOUZA, 2012). Por esse motivo, as políticas públicas criadas para diminuir os problemas de fracasso escolar, como por exemplo, as classes de aceleração, a promoção automática no ensino fundamental, não atingem seus objetivos, somente modificam as estatísticas que denunciam o fracasso de nossos estudantes. Para Patto (2010, p.16) as políticas públicas “servem apenas como uma estratégia ideológica de legitimação da ordem capitalista que despolitiza a maioria da população, pois não altera o padrão de desigualdade social”.

Em meio a esse entendimento do fenômeno do fracasso escolar, há quem consiga desenvolver uma compreensão totalizadora. Entretanto, eles ficam ou caem no imobilismo, engessados na ideologia da sociedade: o capital determina quem terá sucesso ou fracasso na escola, na vida... Por isso, precisamos criar caminhos, brechas na superação dessa situação... O jogo com regras explícitas constitui-se em um caminho para desnaturalizar o fracasso e alcançar o sucesso escolar. O grande avanço da pesquisa foi comprovar que o fracasso não deve e não pode ser

naturalizado, principalmente, em crianças provenientes de classes economicamente desfavorecidas.

O estudo possibilitou à pesquisadora o aprofundamento e a aplicação das ideias de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, teóricos da psicologia histórico-cultural, bem como o crescimento desta como pessoa que passou a entender a importância de sentar-se ao lado da criança que está com dificuldades escolares, emprestar-lhe seu pensamento, apostar nela, não julgá-la, escutá-la, possibilitando a criação de uma relação dialética entre os participantes.

Os resultados desta pesquisa serão devolvidos à comunidade acadêmica e à escola alvo, por meio de projetos de extensão, palestras, publicações e no fazer pedagógico da pesquisadora. Por fim, cabe ressaltar que não devem ser generalizados, mas devem servir como base para novas investigações a serem realizadas com outros alunos que possuam história de fracasso escolar.

Referências

AITA, Elis B.; FACCI, Marilda G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005 Acesso em: 1 jun. 2014

ALENCAR, Eliana de Sousa. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula**. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède e a pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.28, p. 38 –56, dez. 2007. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art03. Acesso em: 30 ago. 2011

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução Dora Flaksman. RJ. Guanabara, 1981. 279p.

ASBAHR, Flávia da S.; LOPES, Juliana S. A culpa é sua. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v.17 n.1, p. 43-73, Mar. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>. Acesso em: 05 set. 2011.

BALDAN, Merilin; ARCE, Alessandra. A Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural no Desenvolvimento da Pedagogia do Jogo de Elkonin. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS, 5., 2007, Campinas, **Anais eletrônicos do Colóquio Internacional MarxEngels**. Campinas: CERMAX – UNICAMP, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemax/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Merilin_Baldan.pdf. Acesso em: 30 ago. 2011.

BALDAN, Merilin; HAI, Alessandra A. Jogo e infância em Elkonin – A Psicologia Histórico-Cultural pensando o desenvolvimento infantil. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10, 2011, Maringá, **Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá: UEM, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/148.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

BEATÓN, Guillermo A. Contribuciones de los cubanos a lo Histórico Cultural. Un debate constituyente. In: VI CONVENCION INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA – HOMINIS, 6, 2013, Havana, **Anais do VI Convención Intercontinental de Psicologia – HOMINIS**, Havana, 2013.

BERNARDES, Maria E. M.; ASBAHR, Flávia F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n.2, p. 315-342, jul./dez. 2007. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../1791/1555. Acesso em: 5 abr. 2012.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 368p.

BRAGAGNOLO, Regina I.; SOUZA, Simone V. Atendimento a Queixa Escolar: desafios e possibilidades metodológicas na intervenção a crianças com histórico de fracasso escolar. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá, **Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá: UEM, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/index.php?pagina=9&criterio=t&buca=&grupo=1>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v 1, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v 2, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. v 3, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 20) 110p.

CARRASCO, Leanira K.; PÖTTER, Juliana K. Psicodiagnóstico: recurso de compreensão. IN MACEDO, Mônica M. K.; CARRASCO, Leanira K. (Orgs.) **(Con)textos de entrevista: olhares diversos sobre a interação humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 181-191

COLE, Michael et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: Vigotski, L. S.** Trad. José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e pedagogia)

CORDAZZO, Scheila T. D. et al. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 122-136, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em: 20 maio 2011.

CUBERO, Rosario; MORENO, Carmen. Relações Sociais nos Anos Escolares: Família, Escola, Colegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.250-260.

CUNHA, Jurema A. et al. **Psicodiagnóstico – V**. 5 ed. Revisada e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2000. 678p.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 111-153.

DAMIANI, Magda F. Sobre pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional) In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas, **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p.1-9.

DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Silvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação-Faculdade de Educação** [da] Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, v. 2, n 45, p. 57-67, 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 06 jun. 2014.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, São Paulo.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). **Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES) e-Working Papers**. Lisboa, n 60, p. 1-24, 2009. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 04 out. 2012.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 447p. (Coleção textos de Psicologia)

FACCI, Marilda G. D.; SILVA, Silvia M.C.; RIBEIRO, Maria J. L. Medicalização na Escola e Fracasso Escolar: novamente a culpa é do aluno?. In: FACCI, Marilda; MEIRA; Marisa E.; TULESKI, Silvana C. (orgs.). **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2ed. Maringá: Eduem, 2012. p.157-186.

FARIA, Gina G. G. Os Ciclos do Fracasso escolar da marginalidade à diversidade cultural. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2009, Caxambu, **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5454--Int.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

FIGUEIREDO, Vera. **WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual/David Wechsler**, 3 ed. Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira, 1 ed.; São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 322p.

FITTIPALDI, Claudia B. **Jogar para ensinar – Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental**. 2007. 236f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo.

FITTIPALDI, Claudia B. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n.42, p. 125-150, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2010.

FRANCO, Adriana; DAVIS, Claudia. Autoestima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, v.13, n.1, p.99-118, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2070>. Acesso em: 8 mar. 2014

FRANCO, Adriana. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** v.13, n. 2, p. 325-332, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200015>. Acesso em: 8 mar. 2014.

GASKEL, George; BAUER, Martin W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In BAUER, Martin W; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002. p.470-490

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p

GÓES, Maria C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, n.50, p 9-25, abr., 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 243p.

IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil**. Ibope, 2011. Disponível em: <http://www.ibope.com.br>. Acesso em: 05 set. 2011.

JAGUARÃO. Prefeitura Municipal. **Informações sobre a cidade**. Disponível em: www.jaguarao.rs.gov.br. Acesso em 20 ago. de 2012.

KIGUEL, S. **Avaliação de dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª e 3ª, séries do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas**. Porto Alegre: Redacta, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação Infantil, **Perspectiva**, UFSC, NUP, n. 22, p. 105-128 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação** 15 ed. Petrópolis, RJ: 2009. 127 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 172p.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14 ed São Paulo: Cortez, 2011a. 183p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil** São Paulo: Cengage Learning, 2011b. 62p.

LEAL, Zaira F. R. G.; SOUZA, Marilene, P. R. A queixa Escolar sob a Perspectiva do Aluno: a contribuição do processo de escolarização na formação do indivíduo. In: LEONARDO, Nilza, S. T.; LEAL, Zaira F. R. G.; ROSSATO, Solange P. M. (orgs.): Maringá: Eduem, 2012. p. 205-226.

LEONARDO, Nilza S. T. et al. Naturalização da queixa/fracasso escolar: um estudo a partir de publicações científicas. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2011, Maringá, **Anais do X Congresso Nacional De Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá: UEM, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/index.php?pagina=9&criterio=t&buca=&grupo=1>. Acesso em: 29 ago. 2011.

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, Aléxis. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004. p.356.

LINHARES, Maria B. M. et al. Avaliação Assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v.6, n. 3, p. 231-254, Dez 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a07.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2011.

LINHARES, Maria B. M.; ESCOLANO, Ângela, C. M.; ENUMO, Sônia R. F. (orgs.) **Avaliação Assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação— abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LURIA, Alexander. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 21-37.

LURIA, Alexander. R. **A construção da mente**. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992, 234 p.

MANTOVANINI, M. C. L O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha dos bons e dos maus alunos. 1999, 167 f. Tese (doutorado). Faculdade de educação, USP, São Paulo, 1999.

MARTINELLI, Selma de C.; GENARI, Carla H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 1, p.13-21, Jan./Abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2011.

MARX, Karl. **O Capital Crítica da Economia Política. Livro 1- O Processo de Produção da Capital**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 9 ed. São Paulo: DIFEL Difusão Editorial S. A., 1984. 579p.

MEC, Ministério da Educação; INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC-INEP, 2012 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2579457>. Acesso em: 08 set. 2012

MEIRA, Marisa E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In MEIRA, Marisa E. M., FACCI, Marilda G. D. (Org.) **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62

MICHELET, André. **Classificação de Jogos e Brinquedos: Classificação ICCP**. Disponível em: <http://tele.multimeios.ufc.br/~semm/conteudo/leitura/je/Sistema%20de%20Classificacao%20I.C.C.P.pdf>. 1998. Acesso em: 15 mar. 2011.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 8ed. São Paulo: Hucitec, 1993. 269p.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**. Bauru, v.9, n2, p.191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013

MOYSES, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papirus, 1997. 179p.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAÚJO, Elaine, S. O conteúdo e a estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel O. (Org). **Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAP e\Feusp)**. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2010. p.111-134.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAÚJO, Elaine S.; MIGUÉIS, Marlene da R.. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v.13, n. 2, p. 293-302, Jul./Dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 21 ago. 2011.

OLIVEIRA, Poliana A. ROCHA, Andréia J. O. Raciocínio Lógico, conceitos e estabelecimento de parâmetros para a aprendizagem matemática. **Revista do Acadêmico de Matemática FACITEC**. 2011. Disponível em: http://www.facitec.br/revistamat/download/artigos/poliana_alves_de_oliveira_raciocinio_logico,_conceitos_e_estabelecimento.pdf. Acesso em: 4 nov. 2013.

PATTO, Maria H S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 464p.

PATTO, Maria H S. Para ler as entrevistas In: PATTO, Maria H S.(Org.) **A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.11-22.

PEREIRA, Flavia. R. S. et al. O tema jogo infantil no periódico Pro-posições. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 13, n. 1, p. 107-111, jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a12.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. POA: Artes Médicas, 1999. 183p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. 174p.

PIAGET, Jean; SAKELLAROPOULOU, M.; CHRISTOPHIDES, A. H. Em direção à circularidade dialética mais geral das conexões lógicas. In: PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 15-16.

PIMENTEL, Alessandra. **Desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. 2004. 225f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n 26, p. 109-133, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1414-69752008000100007. Acesso em: 21 ago. 2011.

PINHEIRO, Rosângela F. H. Um olhar do brinquedo numa perspectiva vigotskiana. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/73.htm>>. Acesso em: 26 out. 2011.

POUPART, Jean A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lione H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012. p.215-253

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília

RATNER, Carl. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky Aplicações Contemporâneas**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 314 p

RIBEIRO, Marilda P. de O. **Jogando e Aprendendo a Jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar**. São Paulo: EDUC; Fapesp, 2005. 200p.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena F. G.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em <http://www.slideshare.net/lucima/2633>. Acesso em: 22 ago. 2011.

SANNINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, p.571-597, 2011.

SAWAIA, Bader B. A emoção como lócus da produção do conhecimento — Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2000, Campinas, **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc>. Acesso em: 15 ago. 2011.

SCHÄFFER, Margareth; BARROS, Jane F. A demanda escolar à clínica: quando o não-aprender passa a ser o nome (do aluno). In: MARASCHIN, Lia B.; FREITAS, Lia B. L.; CARVALHO, Diana C. (orgs.). **Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SILVA, Karina L.; BRANDÃO, Daniela B. dos S. R. O subjetivo no processo de ensino-aprendizagem: uma reflexão sobre o fracasso escolar. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2011, Maringá, **Anais eletrônicos do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá: UEM, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/index.php?pagina=9&criterio=t&buca=&grupo=1>. Acesso em: 27 ago. 2011.

SILVA, Marcos R. S. **O Jogo de damas para a Educação**. São Paulo: Universidade de Franca – UNIFRAN, 2008 (Pós-graduação em Jogos, Estratégias e interação de novas Modalidades Educacionais) Disponível em: http://www.institutoox.com.br/ibtf/conexao/artigos/marcos_roberto.pdf. Acesso em: 10 maio 2010.

SIRGADO, Angel P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n 71. p. 45-78. Julho, 2000.

SMOLKA, Ana L. B. (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES, 50, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural**, 1ª ed., 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. 17 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997. 95p.

SOUZA, Flora L. F. de; ZIBETTI, Marli L. T. O fracasso escolar na opinião das famílias: um estudo de caso em Rolim de Moura – RO. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2011, Maringá, **Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional** Maringá: UEM, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/index.php?pagina=9&criterio=t&buca=&grupo=1>. Acesso em: 26 ago. 2011.

SOUZA, Marilene P. R. A queixa escolar na Formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita R.; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa L. (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.106-141

SOUZA, Marilene P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.57-67

SOUZA, Rubens A. C. **Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado**. 2010.120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

STEIN, Lílian M. **TED: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 34p.

TACCA, Maria C. V. R.; BRANCO, Angela U. Processos de significação na relação professor — aluno: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 13. n. 1, p. 39-48. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf. Acesso em: 25 ago. 2011.

TESSARO, Josiane P.; JORDÃO, Ana P. M. Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. **Psicologia.com.pt** 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0356.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

TOASSA, Gisele. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia**. São Paulo USP, v.17, n. 2, p. 59-83. 2006. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2010.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. 5ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 479p.

VIGOTSKY, Lev S. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Vigotsky, Lev S e A. R. Luria. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jéferson L. Camargo. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135p.

VIGOTSKI, Lev S. 1896-1934. **A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovich Vigotsky**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 496p. (Biblioteca pedagógica)

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev S. Jogar e seu papel no desenvolvimento mental da criança. Trad. Catherine Mulholland. **Psikhogii Voprosy - Psicologia e Marxismo**, n. 6, 1966: Archive (marxist.org) 2002. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acesso em: 14 jun. 2010.

VIGOTSKI, Lev S. 1896-1934 **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 326p. (Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, Jun. 2008. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES>. Acesso em: 23 mar. 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas I**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1991. 496p.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. 383 p.

VIGOTSKI, Liev S. **Psicología Pedagógica**. Trad. Guilherme Blank. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. 504p.

WELLS, Gordon. **Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Trad. Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 2001. 374p.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988. 264p.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad.. Ana Thorell. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

ZAGO, Nadir. *O Fracasso no contexto da relação família-escola*. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.663 – 681. Disponível em: < www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4>. Acesso em: 25 ago. 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

Carta de apresentação de projeto de pesquisa

À Senhora
Secretária Municipal de Educação
Prefeitura

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Prezada Senhora,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa “O Jogo de Regras é um instrumento para o sucesso escolar em alunos com história de fracasso escolar?”

A pesquisa tem como objetivo geral investigar se o jogo de regras no contexto de uma intervenção individualizada é um instrumento para o sucesso em alunos com história de fracasso escolar. Tem como objetivos específicos estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — memória voluntária, atenção voluntária, percepção voluntária e raciocínio lógico; melhorar o rendimento acadêmico dos alunos e investigar se o jogo influencia outras áreas do comportamento.

A repercussão será direta para os alunos do ensino fundamental. Para os acadêmicos de pedagogia, a repercussão será na utilização do jogo em suas práticas de ensino como elemento pedagógico mediador de aprendizagem.

As informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável, Professora Silvia Nara Siqueira Pinheiro, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa – Unipampa/CEP, situado no Prédio Administrativo da

Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 07 — Uruguaiana — RS.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo (Autorização Condicionada), emissão de autorização para a realização da pesquisa **condicionada a sua prévia aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

Município, 06 de junho de 2012

Assinatura e carimbo

Apêndice B

Autorização condicionada**Instituição co-participante**

Eu, (nome do dirigente), ocupante do cargo de Secretária Municipal de Educação, autorizo a realização da pesquisa “O Jogo de Regras é um instrumento para o sucesso escolar em alunos com história de fracasso escolar?”, sob a responsabilidade da pesquisadora professora Silvia Nara Siqueira Pinheiro, em escola pertencente à Rede Municipal de Ensino, **condicionada a sua prévia aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa** devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/Ministério da Saúde), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas). Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infra estrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, _____ de _____ de 20____.

Apêndice C

Carta de apresentação de projeto de pesquisa

À Senhora

Diretora da Escola

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Prezada Senhora,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa “O Jogo de Regras é um instrumento para o sucesso escolar em alunos com história de fracasso escolar?”

A pesquisa tem como objetivo geral investigar se o jogo de regras no contexto de uma intervenção individualizada é um instrumento para o sucesso em alunos com história de fracasso escolar e específicos; estimular as funções psicológicas superiores de memória voluntária, atenção voluntária, percepção voluntária e raciocínio lógico; melhorar o rendimento acadêmico dos alunos e investigar se o jogo influencia outras áreas do comportamento.

Espera-se, ainda, contribuir para a alteração das funções psicológicas superiores dos alunos envolvidos e, em decorrência, que esses apresentem melhores rendimentos escolares. A repercussão será direta para os alunos do ensino fundamental. Para os acadêmicos de pedagogia, a repercussão será na utilização do jogo em suas práticas de ensino como elemento pedagógico facilitador de aprendizagem.

As informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável, Professora Silvia Nara Siqueira Pinheiro, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa – Unipampa/CEP, situado no Prédio Administrativo da

Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 07 – Uruguaiana – RS.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo (Autorização Condicionada), emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada a sua prévia aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

Município, 06 de junho de 2012

Assinatura e carimbo

Apêndice D

Termo de consentimento livre e esclarecido para família

Prezado(a) responsável:

Venho, por meio deste, solicitar o teu consentimento para que teu (tua) filho(a) matriculado(a) na Escola _____ pertencente à Rede _____, cursando o _____ ano do ensino fundamental participe da pesquisa intitulada “O jogo de regras é um instrumento para o sucesso escolar em alunos com dificuldades escolares?” desenvolvida por mim, Professora Silvia Nara Siqueira Pinheiro da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) com co-participação da Secretaria Municipal de Educação _____. A pesquisa tem como objetivo investigar se o jogo de regras (brinquedo) no contexto de uma intervenção individualizada é um instrumento para o sucesso em alunos com dificuldades escolares. Justifica-se porque a maioria dos estudos sobre dificuldades escolares enfoca a existência, a origem e as dificuldades em si, sem avançar na busca de caminhos para minimizá-las.

A tua participação será em duas entrevistas: uma no início da pesquisa, objetivando responder a um questionário contendo informação a respeito da aprendizagem e comportamento do(a) teu(tua) filho(a) _____ e a segunda, ao final da intervenção, para identificar se houve mudanças ou não.

Os encontros com teu(tua) filho(a) serão na Escola e terão a duração de um semestre letivo. Os encontros serão: semanais, individuais e o tempo ao redor de 40'. Os encontros serão gravados. Os jogos que serão utilizados nos encontros são: memória, cara a cara e damas.

A participação de teu (tua) filho(a) na pesquisa não acarretará qualquer desconforto ou risco e estás livre para interromper a participação do teu (tua) filho(a) a qualquer momento, bastando comunicares à pesquisadora a tua intenção.

As informações pessoais obtidas para a pesquisa serão mantidas em sigilo, e os dados levantados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Os resultados e dados resultantes da pesquisa serão utilizados em publicações científicas, apresentados em eventos, sendo sempre resguardada a privacidade de teu (tua) filho(a).

Informo que não há qualquer forma de pagamento, ressarcimento ou indenização pela participação de teu (tua) filho (a) na pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias idênticas das quais uma ficará contigo e outra com a pesquisadora.

O(a) responsável pelo participante da pesquisa e a pesquisadora responsável rubricarão todas as folhas deste Termo e assinarão a última página.

Caso necessites conversar com a pesquisadora, poderás entrar em contato pelo telefone número_____, podendo a ligação ser a cobrar, e o endereço da pesquisadora é_____. Para obter mais informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, podes acessar o endereço eletrônico: _____ e pelo telefone_____

Assinatura do(a) responsável legal

Silvia Nara Siqueira Pinheiro
pesquisadora

Município, de de 2012

Apêndice E

Termo de assentimento

Tu concordas em participar do trabalho sobre “O jogo como instrumento para melhorar o desempenho de estudantes com dificuldades escolares?” da professora Silvia Pinheiro da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) com co-participação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de_____? O trabalho tem como objetivo ver se os jogos de memória, cara a cara e damas vão te ajudar a melhorar na escola. Os encontros contigo serão na Escola e terão a duração de um semestre letivo. Os encontros serão: semanais, individuais e o tempo mais ou menos de 40'. Os encontros serão gravados.

Tu poderás, por vontade própria, desistir de participar da pesquisa em qualquer momento é só avisar a pesquisadora.

As tuas informações pessoais obtidas para a pesquisa serão mantidas em segredo, e os resultados da pesquisa serão utilizados em publicações científicas (Por exemplo: artigos, palestras etc.), apresentados em eventos, não sendo falado e escrito o teu nome.

Informo que não vais ser pago pela tua participação no trabalho.

Este papel foi elaborado em duas vias idênticas das quais uma ficará contigo e outra com a pesquisadora.

Este papel vai ser assinado por ti e por mim em todas as folhas.

Caso necessites conversar comigo, poderás entrar em contato pelo telefone número _____, podendo a ligação ser a cobrar, e o endereço da pesquisadora é_____. Para obter mais informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, podes acessar o endereço eletrônico: _____e pelo telefone _____

Eu, _____ estudante do
_____ da Escola Municipal concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Município, de de 2012

Apêndice F

Termo de consentimento livre e esclarecido para professora

Prezada professora:

Venho por meio deste solicitar a tua participação na pesquisa intitulada “O jogo de regras é um instrumento para o sucesso escolar em alunos com dificuldades escolares?” desenvolvida por mim, Professora Silvia Nara Siqueira Pinheiro da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) com co-participação da Secretaria Municipal de Educação do Município de _____ RS. A pesquisa tem como objetivo investigar se o jogo de regras no contexto de uma intervenção individualizada é um instrumento para o sucesso em alunos com dificuldades escolares. Justifica-se porque a maioria dos estudos sobre dificuldades escolares enfoca a existência, a origem e as dificuldades em si sem avançar na busca de caminhos para minimizá-las. A tua participação será em duas entrevistas: uma no início da pesquisa, objetivando responder a um questionário contendo informação a respeito da aprendizagem e comportamento do(a) teu(tua) aluno(a) _____ e a segunda, ao final da intervenção, para identificar se houve mudanças ou não. O(a) teu(tua) aluno(a) terá encontros na Escola: semanais, individuais e o tempo ao redor de 40'. Os encontros serão gravados. Os jogos que serão utilizados nos encontros são: memória, cara a cara e damas. O tempo de duração será de um semestre letivo.

A tua participação na pesquisa não acarretará qualquer desconforto ou risco e estás livre para interromper a tua participação a qualquer momento, bastando comunicares à pesquisadora a tua intenção.

As informações pessoais obtidas para a pesquisa serão mantidas em sigilo, e os dados levantados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Os resultados e dados resultantes da pesquisa serão utilizados em publicações científicas, apresentados em eventos sendo sempre resguardada a tua privacidade.

Informo que não há qualquer forma de pagamento, ressarcimento ou indenização pela tua participação na pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias idênticas das quais uma ficará contigo e outra com a pesquisadora.

A professora e a pesquisadora responsável rubricarão todas as folhas deste Termo e assinarão a última página.

Caso necessites conversar com a pesquisadora, poderás entrar em contato pelo telefone número _____, podendo a ligação ser a cobrar, e o endereço da pesquisadora_____. Para obter mais informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, podes acessar o endereço eletrônico_____ e pelo telefone _____.

Assinatura da professora

Silvia Nara Siqueira Pinheiro
pesquisadora

Município, de de 2012

Estado civil dos pais: _____ Vivem juntos? _____

Em companhia de quem vive a criança? _____

Os pais costumam brigar perto dos filhos? _____

Filho preferido do pai? _____ E da mãe? _____

A criança tem mais afinidade com: _____

III. História vital:

1) Concepção: desejada () acidental ()

Preferência pelo sexo: _____

Abortos anteriores: _____

Como era a relação do casal na oportunidade da concepção? _____

O que sentiram ao saber que iam ter um filho? _____

2) Gestação:

Tratamento pré-natal: _____

Enjôos: _____ Tombos: _____ Doenças: _____

Relação do casal durante a gravidez: _____

3) Parto:

Assistência: Local:

Tipo: Normal () Fórceps () Cesariana ()

 Rápido () Demorado () Induzido ()

Posição: Cabeça () Ombro () Nádegas ()

Precisou de estimulação para chorar? _____

Tenda de Oxigênio () Roxo ()

Primeiro contato: _____

4) Puerpério:

Clima de volta para casa: _____

Depressão: _____

Algum acontecimento importante: _____

Reação dos irmãos: _____

5) Lactância:

Como prendeu-se ao seio? _____

Quando deixou de mamar no seio? _____

Como foi introduzida a alimentação mista? _____

Come com a família? _____

Chupeta? _____ Quanto tempo? _____

Mamadeira? _____ Quanto tempo? _____

6) Sono:

Dorme com alguém? _____

Como dormia nos primeiros meses? _____

Como se acordava? _____

Separação do quarto dos pais: _____

Coincidiu com algum fato importante? _____

Atualmente dorme:

Tranquilo () Grita () Fala ()

Bate-se () Muda de lugar () Pesadelos ()

Tem horário para dormir e levantar? _____

Enurese noturna? _____ E diurna? _____

7) Linguagem:

Quando pronunciou a primeira palavra? _____

Usa outros meios de comunicação? _____

Alguma dificuldade especial? _____

8) Motricidade:

Mole () Firme () Rígido ()

Firmou a cabeça com: _____

Sentou com: _____ Engatinhou com: _____

Caminhou com: _____

Uso de cercado () Andador ()

Tendência a golpear-se ()

Acidentes () Que tipo: _____

Controle esfinteriano anal: _____ vesical: _____

Como aprendeu? _____

Este aprendizados coincidiram com outros acontecimentos importantes como gravidez, nascimento do irmão, morte, mudanças...: _____

9) Jogos:

Que tipo de jogo? _____

Brinquedos preferidos: _____

Com quem brinca? _____

Em que atividade prefere empregar seu tempo livre? _____

10) Escolaridade:

Foi à escola com _____ anos.

Adaptação: _____

Mudanças de escola: _____

Repetência

() Sim () Não

Série _____

Gosta de ir para a escola? _____

Qual a matéria de que ele (a) mais gosta _____

Qual a matéria em que ele(a) possui mais facilidade para aprender? _____

Relação com professores: _____

Relação com companheiros: _____

Dificuldades no aprendizado: _____

Qual a matéria em que ele(a) possui mais dificuldade _____

Ansiedade: _____ Rechaço: _____

Alguém em casa o ajuda a fazer os temas? _____ Quem? _____

Qual é sua expectativa em relação à aprovação neste ano? _____

11. Saúde

Enfermidades: _____

Doenças importantes: _____

Intervenções cirúrgicas: _____

Adoece com facilidade? _____

Febre alta () Convulsões () Desmaios ()

12. Relacionamentos

Entende-se bem com os pais? _____

Com irmãos? _____

Prefere a companhia: dos mais velhos ()

dos mais jovens ()

da mesma idade ()

É prestativo () Disciplinado ()

É brigão () Retraído () Comunicativo ()

A quem recorre quando tem problemas? _____

Costuma andar sozinho () Acompanhado ()

Opinião da família sobre a criança: _____

IV. Descrição de um dia de vida: (experiências de dependência, independência, normas educativas, formas de castigo, prêmio, ...):

[illegible]

Observações:

[illegible]

Responsável

Apêndice H

Entrevista semi-estruturada para o professor (antes das intervenções)

Professor(a)

Para realizarmos a pesquisa intitulada “O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso em estudantes com história de fracasso escolar?” necessitamos de algumas informações sobre o desempenho da criança no grupo da sala de aula. Por esta razão, solicitamos que responda esta ficha fornecendo-nos dados sobre o aluno_____

Cabe frizar que os dados que estão sendo requeridos destinam-se única e exclusivamente para fins de pesquisa e serão sigilosos

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

I Dados de Identificação

Escola: _____

Nome do aluno (iniciais):_____

Idade:_____Data nascimento:_____

Série:_____

Repetência

() Sim () Não

Caso positivo: Qual série?_____Quantos anos?_____

Professora (iniciais):_____

Disciplina que leciona:_____

Data_____

II Avaliação das áreas

1.Quanto à LINGUAGEM ORAL (troca de letras, gagueja, vocabulário reduzido, etc.)

2. Quanto à LEITURA

2.1 Situa-se acima do nível da turma ()

no nível da turma ()

abaixo do nível da turma ()

2.2 As características de sua leitura são as seguintes:

() palavreada

() silabada

() por unidade de pensamento

2.3 Velocidade da leitura

() lenta

() muito rápida

2.4 É capaz de interpretar o que lê?

3. Quanto à ESCRITA - grafia

3.1 Sua escrita é legível? ()

ilegível ()

Há palavras ilegíveis? ()

4. Quanto à ESCRITA – Produção textual. Marque as características do texto do aluno:

4.1. Sequência lógica (início, meio e fim):

() Sim () Às vezes () Não

4.2. Clareza (possibilita só um entendimento):

() Sim () Às vezes () Não

4.3. Coerência (não existe contradição):

() Sim () Às vezes () Não

4.4. Coesão (não possui palavras soltas):

() Sim () Às vezes () Não

4.5. Correção (com normas de acentuação, pontuação, parágrafos, concordância verbal e nominal):

() Sim () Às vezes () Não

4.6. Conteúdo (possui informatividade e profundidade):

() Sim () Às vezes () Não

5. Quanto à MATEMÁTICA:

5.1. Resolve problemas envolvendo contas e medidas:

() Sim () Às vezes () Não

5.2. Quanto à sequência numérica:

5.2.1. Lê () Sim () Não () Às vezes

5.2.2. Escreve () Sim () Não () Às vezes

5.2.3. Ordena () Sim () Não () Às vezes

5.2.4. Identifica () Sim () Não () Às vezes

5.2.5. Localiza em intervalos () Sim () Não () Às vezes

5.3 Realiza cálculos:

5.3.1. Mentalmente () Sim () Não () Às vezes

5.3.2. Por escrito () Sim () Não () Às vezes

Faça comentários, que julgar de interesse, sobre outras disciplinas:

6. Em que área (disciplinas) o aluno apresenta:

melhor desempenho_____

pior desempenho_____

6.1. Quais são suas notas?

Português_____

Matemática_____

Ciências_____

Estudos Sociais_____

Artes_____

Educação Física_____

7. Com ajuda, a criança apresenta melhor desempenho nas disciplinas?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta_____

7.1 Caso positivo. As ajudas atuam melhor em que área?

() Leitura

() Escrita

() Matemática

() Ciências

() Estudos sociais

() Artes

() Educação Física

8.Quanto ao relacionamento com:

8.1 professora _____

8.2 colegas_____

9. Com relação aos seguintes aspectos:

() Apresenta dificuldades para memorizar o conteúdo

() Qualquer estímulo distrai sua atenção

() Não demonstra interesse pelas atividades escolares

() Não demonstra interesse pelas atividades de Ed.Física

() Solicita constantemente a atenção do professor

() Chora com facilidade

() É agressivo

() É impulsivo

() outros_____

10. Qual a previsão em torno da aprovação ao final do ano?

12. Outras informações que julgar necessárias:

Apêndice I

Roteiro de entrevista semi-estruturada com as mães e professores (depois das intervenções)

Comentários a respeito dos itens abaixo:

Rendimento nas disciplinas

Comportamento

Apêndice J

Roteiro para entrevista semi-estruturada para o estudante

Dados de Identificação:

Nome: _____

Série: _____

Data: _____

Responda

1. Como foi, para ti, ficar aqui jogando este tempo?
2. Qual tua opinião sobre o trabalho?
3. Como está tua aprendizagem?